

ISSN 2810-6563

2023

REVISTA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DIVERSIDAD

EDITORES

Dr. Gerardo Fuentes Vilugrón
Dr. Carlos Arriagada Hernández
Dr. Felipe Caamaño Navarrete

Editores

Dr. Gerardo Fuentes Vilugrón

Dr. Carlos Arriagada Hernández

Dr. Felipe Caamaño Navarrete

Evaluadores Pares

Dra. Viviana Villarroel Cárdenas

Mg. Roberto Lagos Hernández

Mg. Karina Bizama Colihuinca

Dr. Carlos Arriagada Hernández

Dr. Esteban Saavedra Vallejos

Mg. Viviana Zapata Zapata

Mg. Rodolfo Merino Cordones

Mg. Paola Fuentes Merino

ÍNDICE DE MATRÍCULAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO SUPERIOR CHILENO: ESTUDIO HISTORIOGRÁFICO DESDE EL AÑO 2005-2021¹

**ENROLLMENT INDEX IN THE CHILEAN HIGHER EDUCATION SYSTEM:
HISTORIOGRAPHIC STUDY FROM 2005-2021**

Gerardo Fuentes-Vilugrón¹; Carlos Arriagada-Hernández²

¹Universidad Católica de Temuco, Chile

²Universidad Autónoma de Chile, Chile

Fuentes-Vilugrón, G. & Arriagada-Hernández, C. (2023). Índice de matrículas en el sistema educativo superior chileno: estudio historiográfico desde el año 2005-2021. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad*, 1(1), 1-14. www.ried.website/actual/issue1/view/1.

RESUMEN

El objetivo del artículo es analizar la evolución e índices de matrículas de la educación superior chilena desde el año 2005-2021. El método empleado consiste en un enfoque mixto descriptivo, de diseño historiográfico, haciendo uso de la sistematización de evidencia científica y normativa a través de la triangulación de fuentes primarias y secundarias. Es evidente el crecimiento en las tasas de matrículas en las últimas décadas, concentrándose los mayores índices en la Región Metropolitana, Valparaíso y Bio-Bio. A pesar del crecimiento territorial de la educación superior, Chile mantiene la educación como uno de los sistemas más centralizados de América Latina.

Palabras clave: Educación superior; Calidad; Comisión Nacional de Acreditación; Centralización; Descentralización

ABSTRACT

The objective of the article is to analyze the evolution and enrollment rates of Chilean higher education from 2005-2021. The method used consists of a qualitative descriptive approach, of historiographic design, making use of the systematization of scientific and normative evidence through the triangulation of primary and secondary sources. The growth in enrollment rates in the last decades is evident, with the highest rates concentrated in the Metropolitan Region, Valparaíso and Bio-Bio. Despite the territorial growth of higher

¹ Miembros del Grupo de Investigación Colaborativa para el Desarrollo Escolar (GICDE).

education, Chile maintains education as one of the most centralized systems in Latin America.

Keyword: Higher education; Quality; National Accreditation Commission; Centralization; Decentralization

INTRODUCCIÓN

El propósito de este estudio consiste en analizar la evolución en los índices de matrícula en el sistema de educación superior en Chile desde el periodo de 2005 al 2019, desarrollando un recorrido desde la época de la educación superior fundacional y el periodo de la educación superior post-dictadura. Al respecto, la educación superior por muchos años ha jugado un rol determinante en la sociedad, por la formación de profesionales y técnicos profesionales, haciendo un aporte al desarrollo económico y social en el país (Moreno-Brid & Ruiz-Nápoles, 2010; Mondaca, Lopatinsky, Montecinos, & Rojas-Mora, 2019; Pedraja-Rejas & Rodríguez-Ponce, 2014; Sepúlveda, 2011). La educación superior se ha caracterizado por ser una plataforma institucional diversificada, las que comprenden universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica (Améstica, Llinas-Audet, & Sánchez, 2014; Brunner, 2008). Dichas instituciones en el sistema chileno se han dividido en públicas o estatales y privadas dependientes e independientes y tienen el objetivo de desarrollar la investigación y la enseñanza (Andión, 2007; Rodríguez, 2012; Sepulveda, 2011; Zurita, 2015). Las cuales administrativamente son autónomas, sosteniendo un régimen de gobierno para el caso de las universidades del Estado y autonomía académica (Ley

N°21.094/2018). No obstante, existen diferencias en las universidades para aplicar dichos objetivos, que pueden estar influenciados por factores fundacionales o las áreas de conocimiento que cultivan los académicos (Mondaca, Lopatinsky, Montecinos, & Rojas-Mora, 2019).

En 1990, con el término del Gobierno militar, después de 17 años se vuelve a la democracia, con el Gobierno de la concertación hasta el año 2010, los que establecieron como ejes programáticos lograr una mejor calidad y equidad en la educación en todos sus niveles (Espinoza & González, 2012). Ejes que no cambiaron la lógica de mercado que ha experimentado la educación superior y en general, con un cambio estructural del sistema educativo, con el Estado con un rol de coordinador y generador de competencia entre universidades estatales y privadas relacionado con la matrícula y otros indicadores relacionados al ranking de las IES (Barrientos, et al., 2020). En este contexto, aun cuando han existido diversos avances relacionados con la cobertura a la educación superior, los mecanismos para la transición entre la educación media y la superior han favorecido históricamente a los estudiantes pertenecientes a los quintiles de mayor ingreso del país (Brunner, 2000; Espinoza, 2017). Uno de los mecanismos que afecta indirectamente al ingreso, es el

financiamiento de los estudios superiores. En este plano, en el segundo gobierno de Bachelet (2014-2018) en respuesta el movimiento estudiantil del 2011 que, entre distintas demandas, pedían dar fin al lucro, la presidenta implementa un sistema de gratuidad que beneficiaría al 70% de los estudiantes más vulnerables de la población estudiantil, beneficiando en primera instancia a 178.104 estudiantes, el cual representa al 15% de la población ubicada en los primeros 5 deciles (Espinoza & González, 2016).

Al pasar los años, la educación superior ha pasado por constantes cambios, logrando en todos los países irse masificando, permitiendo mayor inclusión y respuesta a las diversas demandas de la población (Palomer & López, 2016). Sin embargo, el ingreso a la universidad esta mediatizada en gran parte por la formación previa que traen los estudiantes (Espinoza, 2017). Asimismo, el Gobierno de Chile ha implementado medidas para el aseguramiento de la calidad en la educación superior, a través de una serie

de políticas, procedimientos, normas y prácticas a fin de promover estándares de calidad, de manera que busca garantizar a los estudiantes que las instituciones cumplan con los objetivos que proponen (Solari-Montenegro, Rivera-Iratchet, Urriola-López, & Álvarez-Andrade, 2016).

Posteriormente en el 2018 se aprueba la Ley 21.091 sobre Educación superior, la que aborda ámbitos como; la institucionalidad del sistema y mejoramiento de la calidad, uno de los principales cambios fueron la creación de la Subsecretaria de Educación Superior, entidad que lidera el diseño, ejecución y evaluación de políticas y programas, y de la Superintendencia de Educación superior, que está a cargo de la fiscalización de las instituciones de educación superior (IES). Por último, el rol de la CNA su rol quedó como ente evaluador, acreditador y promotor de la calidad de las IES autónomas (Bernasconi, Fernández, Irrarrazabal, Sharager & Villalón, 2020).

Historia de la educación superior en Chile

En 1981 existían solo 8 universidades que eran consideradas como tradicionales, de las que dos eran estatales y 6 eran

privadas con subvención estatal (ver tabla 1), puesto que estaban alineadas con la función educacional del estado.

Tabla 1. *Universidades fundadas entre 1810-1981*

Nombre	Fundación	Propiedad	Matriculas
Universidad de Chile	1842	Estatal	23.548
Pontificia Universidad Católica de Chile	1888	Privada	17.192
Universidad de Concepción	1919	Privada	17.154
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	1925	Privada	13.149

Universidad Técnica Federico Santa María	1931	Privada	5.617
Universidad Técnica del Estado	1947	Estatal	15.918
Universidad Austral de Chile	1954	Privada	8.516
Universidad Católica del Norte	1956	Privada	7.897

Fuente: Extraído de Zurita (2015)

De esta manera, posteriormente y como resultado del decreto N°2 de 1981 donde el gobierno militar dictó libertad de enseñanza superior se fundaron 11

nuevas universidades privadas que fueron examinadas y supervisadas por las universidades tradicionales (Cruz-Coke, 2004) (ver tabla 2).

Tabla 2. Universidades privadas entre 1980-1990

Nombre	Año	Matricula
Diego Portales	1982	9.135
Gabriela Mistral	1982	2.306
Central de Chile	1982	6.441
Mayor	1988	12.708
Finis Terrae	1988	2.717
La República	1988	3.667
Bolivariana	1988	1.903
Andrés Bello	1989	14.584
Adolfo Ibáñez	1989	2.858
ARCIS	1989	4.562
Las Américas	1989	14.855

En ese contexto, desde 1977 hubo un cambio en el financiamiento de la educación media y superior, puesto que, la educación media sería costeadada por la familia de los estudiantes y en la educación superior sería el propio estudiante el que costearía sus aranceles mediante pago directo o créditos reembolsables una vez titulado (Biblioteca Nacional de Chile [BNC], 2018). Así, un día antes del término del gobierno militar se publica la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la que reconoce oficialmente las instituciones de educación superior a las

universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica (CFT), academia nacional de estudios políticos y estratégicos, academias de guerra y politécnicas, escuela de armas y especialidades de las fuerzas armadas, escuelas matrices de oficiales de las fuerzas armadas, escuela de carabineros y escuela de suboficiales de carabineros de Chile, y escuela de investigaciones policiales e instituto superior de la policía de investigaciones de Chile (Ministerio de Educación [MINEDUC], 1990).

La LOCE estaba acompañada de la creación del Consejo Superior de

Educación (CSE), que estaba destinado a supervisar el sistema educativo nacional y el universitario. Posteriormente, a finales de los '90 y, producto del dinamismo y crecimiento de la educación superior, se instalan las bases del sistema de acreditación de educación superior a través de la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de postgrado (CONAP) (Cancino & Schmal, 2014). Lo anterior, llevó a que en el año 2006 se promulgara la Ley N°20.129 del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (SINACES) cuyo objetivo es resguardar y promover la calidad de la

educación superior en Chile, a través del licenciamiento de nuevas instituciones, la acreditación institucional, la acreditación de carreras y programas de postgrado y la provisión de información pública (MINEDUC, 2006).

El SINACES estaba configurado de tres entidades: a) el Ministerio de Educación (MINEDUC), el Consejo Nacional de Educación (CNE) y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Y para el correcto funcionamiento y articulación de dichos organismos, se crea un Comité de Coordinación (Cancino & Schmal, 2014; Consejo Nacional de Educación, 2020) (ver figura 1).

Figura 1. Organismos del SINACES



Fuente: Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020

Esta investigación surge como un estudio historiográfico sobre la evolución de la educación superior en Chile. El objetivo consiste en analizar y estudiar los índices de matrículas en el periodo histórico entre el año 2005 y desde la incorporación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) hasta el 2019.

La metodología utilizada corresponde a un enfoque mixto de diseño historiográfico que se dividió en dos fases: la primera fase cualitativa mediante dos etapas, 1) Se sistematiza la evidencia empírica publicada en la literatura científica en

MÉTODO

Esta investigación surge como un estudio historiográfico sobre la evolución de la educación superior en Chile. El objetivo consiste en analizar y estudiar los índices de matrículas en el periodo histórico entre el año 2005 y desde la incorporación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) hasta el 2021.

La metodología utilizada corresponde a un enfoque mixto de diseño historiográfico que se dividió en dos fases: la primera fase cualitativa mediante dos etapas, 1) Se sistematiza la evidencia empírica publicada en la literatura científica en

RESULTADOS

Matrícula de la educación superior desde 1810-2004

En un inicio, desde la fundación de las primeras universidades en Chile entre 1810 a 1981 los índices máximos de matrículas alcanzaron los 108.991

revistas indexadas a nivel nacional e internacional, de divulgación científica y normativa nacional chilena, a través del gestor bibliográfico Zotero; 2) Se realizó un análisis de la literatura a fin de crear un corpus teórico lo que permite la triangulación entre fuentes primarias y secundarias. La fase cuantitativa se realizó en base a la información recopilada y extraída de los datos estadísticos aportados por el Consejo Nacional de Educación (CNED) se elabora una clasificación, para desarrollar un análisis, interpretación de datos y conclusión respecto del objeto de estudio.

revistas indexadas a nivel nacional e internacional, de divulgación científica y normativa nacional chilena, a través del gestor bibliográfico Zotero; 2) Se realizó un análisis de la literatura a fin de crear un corpus teórico lo que permite la triangulación entre fuentes primarias y secundarias. La fase cuantitativa se realizó en base a la información recopilada y extraída de los datos estadísticos aportados por el Consejo Nacional de Educación (CNED) se elabora una clasificación, para desarrollar un análisis, interpretación de datos y conclusión respecto del objeto de estudio.

estudiantes (Cruz-Coke, 2004). Con los años, comenzaron a surgir nuevas universidades, las que estuvieron acompañadas de un aumento de

matrículas, alcanzando entre los años 1983 al 2004 un total de 4.909.118

matrículas en educación superior (Zurita, 2015) (ver tabla 3).

Tabla 3. Matriculas educación superior entre 1883-2004

Año	Total de matriculas
1983	118.573
1984	121.970
1985	126.563
1986	127.362
1987	127.099
1988	125.529
1989	119.363
1990	131.702
1991	146.720
1992	168.308
1993	194.616
1994	211.564
1995	231.227
1996	253.523
1997	269.595
1998	287.670
1999	299.397
2000	319.089
2001	339.355
2002	369.527
2003	403.370
2004	416.987

(Ministerio de Educación [MINEDUC], 2010; Zurita, 2015)

Matrícula de la educación superior desde 2005-2021

Según los antecedentes aportados por el Consejo Nacional de Educación (CNED) donde exponen las principales estadísticas de las matrículas en la

educación superior chilena entre los años 2005-2019 en pregrado, alcanza una cifra de 14.576.122 estudiantes matriculados (ver tabla 4).

Tabla 4. Matriculas entre 2005-2021

Año	Total de matriculas
2005	637.434
2006	668.853
2007	713.701
2008	755.177

2009	816.578
2010	904.109
2011	989.394
2012	1.035.275
2013	1.080.775
2014	1.125.239
2015	1.153.102
2016	1.168.312
2017	1.165.415
2018	1.180.965
2019	1.185.170
2020	1.145.414
2021	1.194.581

(Consejo Nacional de Educación [CNED], 2020)

Lo anterior indica que el mayor crecimiento anual de matrículas totales según el nivel de pregrado en Chile fue en el año 2010 con un 10,7%, seguido del año 2011 con el 9,4% y el 2009 alcanzando un 8,1%. Además, se aprecia la baja de matrícula ocurrida por el COVID-19 el 2020 de un 4,4%, y un aumento sustancial ocurrido el 2021 de un 4,2% producto de una adecuación de las instituciones

universitarias ante la emergencia sanitaria.

En base a la cantidad de matrículas en el sistema educacional de nivel superior en Chile, aquellas regiones que han concentrado el mayor número de estudiantes al 2021 son, en primer lugar, la región Metropolitana (Santiago), seguido de la región de Valparaíso, Bio-Bio, La Araucanía y el Maule (ver tabla 5 y 6).

Tabla 5. Matrículas en sistema de educación superior por región 2005-2010

Región	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Tarapacá	8.853	10.520	11.414	11.821	12.477	14.181	15.301
Antofagasta	22.667	24.408	25.778	28.183	28.596	31.335	22.667
Atacama	5.299	5.932	6.225	6.989	7.736	8.256	9.037
Arica y Parinacota	9.630	10.438	8.748	10.423	12.302	13.043	14.393
Aysén	957	883	830	961	1.235	1.448	1.448
Bio-Bio	65.296	69.855	76.834	81.435	89.448	100.568	109.656
Coquimbo	23.262	25.841	27.823	28.988	30.558	34.306	37.040
La Araucanía	25.452	26.980	26.608	28.756	35.729	39.354	43.555
Los Lagos	25.075	16.194	18.653	21.227	25.151	27.048	32.242
Los Ríos	11.256	11.799	12.650	14.608	15.250	16.746	18.092
Magallanes	5.643	5.738	5.914	6.582	6.633	7.301	7.114
Maule	20.573	23.766	26.825	29.089	32.996	37.315	40.978
Metropolitana	312.805	330.046	351.966	366.372	388.707	428.938	468.736
Ñuble	11.080	11.596	13.009	13.883	15.518	17.322	19.716
Valparaíso	81.634	85.789	90.264	94.430	99.603	109.179	117.865

General	Bernardo	7.952	9.068	10.160	11.430	14.639	17.769	20.177
O'Higgins								

(Consejo Nacional de Educación [CNED], 2019)

Tabla 6: Matriculas en sistema de educación superior por región 2011-2021

Región	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Tarapacá	15.143	15.681	16.856	17.431	17.514	16.832	18.701	18.990	18.269	18.960
Antofagasta	35.461	37.045	38.656	41.555	39.183	39.401	39.775	39.244	37.989	38.487
Atacama	10.004	9.989	12.637	11.386	12.516	11.975	11.530	12.780	11.476	12.155
Arica y Parinacota	13.877	15.241	15.041	15.256	15.413	16.191	16.926	16.804	16.655	17.315
Aysén	1.418	1.681	1.782	2.193	2.442	2.563	2.641	2.648	2.753	2.679
Bio-Bio	116.142	122.601	125.559	127.503	128.422	125.847	127.829	123.111	119.370	122.368
Coquimbo	39.021	39.364	40.756	41.482	42.461	42.420	43.601	43.936	42.008	44.516
La Araucanía	46.660	50.304	52.608	53.883	56.954	56.550	57.029	55.774	54.581	53.328
Los Lagos	33.880	36.816	38.846	41.243	42.103	42.065	42.165	42.148	40.721	40.991
Los Ríos	19.015	20.316	20.666	21.565	22.139	22.959	24.938	25.363	25.381	26.362
Magallanes	6.306	6.185	7.137	7.841	8.007	7.964	7.964	7.668	7.119	6.950
Maule	45.628	46.947	49.409	50.483	52.431	52.977	54.827	55.435	56.049	57.837
Metropolitana	488.173	508.726	527.196	537.980	547.972	545.855	552.066	556.219	538.441	572.782
Ñuble	21.117	22.155	23.556	24.300	23.437	23.496	23.398	22.723	21.673	21.958
Valparaíso	119.728	122.970	127.547	129.957	129.254	129.377	128.903	129.381	125.799	128.563
General	23.694	24.754	27.987	29.142	28.805	28.943	28.453	27.957	119.370	122.368
Bernardo O'Higgins										

(Consejo Nacional de Educación [CNED], 2021)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La educación superior se ha caracterizado por ser una actividad histórica y social, la que ha tenido gran relevancia en el sistema socioeconómico del país (Díaz, 2017; Mondaca, Lopatinsky, Montecinos, & Rojas-Mora, 2019; Rodríguez-Ponce, 2009). Lo anterior, ha llevado a las instituciones universitarias, institutos profesionales y CFT al amplio crecimiento y masificación en las últimas décadas, la que ha estado acompañada de una alta demanda estudiantil (Basso, 2016; Rock & Rojas, 2012; Salazar & Pinto, 2002). Al respecto, el crecimiento no es el único indicador de calidad de una institución de educación superior (Reyes, 2016; Stake,

Contreras, & Arbesú, 2011), tal como indica Cruz-Coke (2004) los mejores indicadores son: la matrícula de pregrado, el cuerpo docente de jornadas completas, los doctores, el aporte fiscal indirecto y los marcadores de investigación científica y productividad. Los que asocian también con los indicadores propuestos por Mondaca, Lopatinsky, Montecinos y Rojas-Mora (2019) los que proponen que el desarrollo de las universidades, son medidas a través de la producción científica, innovación, la excelencia docente, los recursos para la enseñanza, y los procesos formativos que son divididos en matrículas y titulados de pregrado y postgrado.

En ese sentido, Chile corresponde a uno de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con mayor tasa de acceso a la educación superior alcanzando el 85,2% en conjunto con países como Japón y España que están por sobre el 75% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). No obstante, al 2017 solo el 16% de quienes ingresaban a la universidad egresaban dentro de la duración formal de su carrera, siendo una de las tasas más bajas de los países pertenecientes a la OCDE (Said, 2019).

Con el crecimiento y masificación de la educación superior desde la década de los 80 en adelante, la cobertura territorial de la educación superior en el país alcanzó todas las regiones, comprendiendo 72 comunas de las 345 comunas, la que es representada con el 21% del total del territorio (Donoso, Arias, Weason, & Frites, 2012). En base a lo anterior, la Región Metropolitana (RM) es la que tiene mayor oferta de educación superior, lo que se asocia a la tasa de matrículas totales, puesto que, la RM es la que tiene mayor cantidad de estudiantes en el sistema educativo superior. Según Donoso, Arias, Weason y Frites (2012) las regiones de Valparaíso y Bio-Bio tienen 9 y 7 comunas con educación superior lo que, según los datos relacionados con el total de matrículas, posiciona en segundo y tercer lugar a estas regiones.

Por otra parte, el fenómeno de la gratuidad en la educación superior ha marcado un incremento de matrícula sostenido desde su implementación, así también, con el conjunto de políticas

implementadas postdictadura, se suma a este incremento de matrícula efectos indirectos como la reducción de la deserción y aumento en el avance en las carreras, relacionado con un conjunto de beneficiarios de becas y créditos que complementaban el pago a las instituciones, con lo que la gratuidad ha dejado de serlo (Flores, Iglesias & Valdés, 2020)

Por último, en relación con la tabla 4 y 6 se evidencia una disminución temporal de la matrícula en el año entre el año 2019 y 2020, siendo el motivo principal el COVID-19, lo que tuvo como consecuencia la rápida adaptación de las IES para evitar la deserción del sistema y mantención de su matrícula, lo que en el año 2021 significó un aumento de la matrícula en consideración de los años anteriores.

A pesar de la cobertura territorial de la educación superior, Chile se mantiene como uno de los países más centralizados de América Latina, puesto que, la Región Metropolitana es la que marca el desarrollo del país (Rodríguez-Ponce & Pedraja-Rejas, 2015). Esto ha llamado a diversas tensiones y críticas desde la perspectiva territorial, dado los efectos negativos del sistema universitario chileno. Por ejemplo, el centralismo (lógica de mercado), dependencia (baja vinculación y pertinencia regional) y subdesarrollo (demanda de las regiones por mayor productividad) (Rivera & Rivera-Vargas, 2018), lo que también se suma a segmentación social, infantilización y el debilitamiento de la democracia (Miranda, 2016). De esta manera, Calvo (2003) expone el desafío de

descentralización como una forma que contribuya al fortalecimiento de la educación como un servicio público, a través del aseguramiento de la calidad y la participación de los diferentes grupos de la comunidad (Bejarano Alzate, 2015; Calvo, 2003; Goic & Armas, 2003; Rivera & Rivera-Vargas, 2018; Rodríguez-Ponce & Pedraja-Rejas, 2015).

En conclusión, se hace evidente el crecimiento y evolución que ha tenido el sistema educativo superior en Chile en relación con el desarrollo regional y de matrículas. No obstante, este incremento no ha estado exento de críticas y tensiones, que a su vez ha mantenido un

modelo neoliberal de mercado que está marcada por ser uno de los sistemas más caros del mundo en proporción al ingreso per cápita. Además, aun cuando tradicionalmente las instituciones universitarias eran heterogéneas, a través del proceso de modernización han sufrido un cambio homogeneizante en el que se ha priorizado la economía. Lo anterior, tiene aspectos negativos que atentan contra la democratización de la educación superior, aun cuando el crecimiento, masificación y expansión de oportunidades ha ido en aumento, la lógica universitaria reproduce prácticas sustentadas en la 'meritocracia'.

REFERENCIAS

- Améstica, L., Llinas-Audet, X., & Sánchez, I. (2014). Retorno de la Educación Superior en Chile. Efecto en la movilidad social a través del estimador de Diferencias en Diferencias. *Formación universitaria*, 7(3), 23-32. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000300004>
- Andión Gamboa, M. (2007). Sobre la calidad en la educación superior: una visión cualitativa. *Reencuentro*, (50), 83-92. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005011.pdf>
- Barrientos, N., Araya-Castillo, L., Acevedo, A., Yáñez-Jara, V., Gambra, X. & Cornejo, C. (2020). Gratuidad de la Educación Superior en Chile. *ARANDU UTIC*, 7(1), 163-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7330472>
- Basso, P. (2016). Educación Superior en Chile: El fracaso del modelo neoliberal. *Límite*, 11(37), 21-48. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83648394003.pdf>
- Bejarano Alzate, J. (2015). Calidad educativa centralizada o descentralizada. *Sophia*, 11(2), 113-114. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322015000200001
- Bernasconi, A., Pina, M., Jeldes, M. (2020). *Aseguramiento de la calidad y la nueva ley de educación superior*. Centro de políticas públicas PUC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/45773>
- Biblioteca Nacional de Chile [BNC]. (2018). Memoria Chilena. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-93243.html>
- Brunner, J. J. (2000). Educación Superior: Desafíos y tareas. *Biological Research*, 33(1), 26-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-97602000000100004>

- Brunner, J. J. (2008). El sistema de educación superior en Chile: Un enfoque de economía política comparada. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 451-482. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200010>
- Calvo Pontón, B. (2003). La descentralización de los sistemas educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 183-290. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001802.pdf>
- Cancino, V., & Schmal, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios pedagógicos*, 40(1), 41-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100003>
- Consejo Nacional de Educación [CNEC]. (2019). CNEC. Obtenido de <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). CNEC. <https://www.cned.cl/sistema-nacional-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior-sinaces>
- Cruz-Coke, R. (2004). Evolución de las universidades chilenas 1981-2004. *Revista médica de Chile*, 132(12), 1543-1549. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872004001200014>
- Díaz Herrera, C. (2017). Educación superior en Chile como proceso de modernización. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(2), 64-86. <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/47971>
- Donoso, S., Arias, Ó., Weason, M., & Frites, C. (2012). La oferta de educación superior de pregrado en Chile desde la perspectiva territorial: inequidades y asimetrías en el mercado. *Calidad en la educación*, (37), 99-127. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000200004>
- Espinoza Díaz, Ó., & González, L. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Sociedad y Economía*, (22), 69-94. <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n22/n22a04.pdf>
- Espinoza, Ó. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*, (74), 7-30. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37354774003.pdf>
- Flores, R., Iglesias, C., Paredes, R., & Valdés, N. (2020). Política de gratuidad y desempeño académico en educación superior técnica profesional. Lecciones a partir del caso de Duoc UC. *Calidad en la educación*, (52), 239-262. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.755>
- Goic, A., & Armas, R. (2003). Descentralización en salud y educación: La experiencia chilena. *Revista médica de Chile*, 131(7), 788-798. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872003000700012>
- Ley 20.094 (2018). Sobre universidades estatales. 25 de junio de 2018. Diario Oficial.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (Junio de 2010). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Comunidad Mujer*: <http://www.comunidadmujer.cl/biblioteca-publicaciones/wp-content/uploads/2014/03/5Estudio-Evolucion-Matricula-Historica-1990-2009.pdf>

- Ministerio de Educación. (10 de Marzo de 1990). Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>
- Ministerio de Educación. (17 de Noviembre de 2006). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Legislación Chilena*: https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/Ley%2020129/LEY-20129_17-NOV-2006.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Educación Gobierno Español. OCDE*: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b8f3deec-3fda-4622-befb-386a4681b299/panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%202019.pdf>
- Miranda Hiriart, G. (2016). Paradojas de la modernización del sistema universitario chileno. *Polis*, 15(45), 345-361. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682016000300017>
- Mondaca, C., Lopatinsky, J., Montecinos, A., & Rojas-Mora, J. (2019). Medición del nivel de desarrollo de las universidades chilenas: un análisis con modelos de ecuaciones estructurales. *Calidad en la educación*, (50), 284-318. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.562>
- Moreno-Brid, J., & Ruiz-Nápoles, P. (2010). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 171-188. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100013
- Palomer, L., & López, R. (2016). Educación universitaria, formando profesionales y personas. FEM. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 19(6), 281-285. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322016000600003
- Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez-Ponce, E. (2014). Desafíos y roles de la educación superior. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 22(2), 156-157. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052014000200001>
- Reyes, C. (2016). Medición de la calidad universitaria en Chile: la influencia de los rankings. *Calidad en la educación*, (44), 158-196. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100007>
- Rivera Polo, F., & Rivera-Vargas, P. (2018). Las universidades regionales ante el desafío de la descentralización. El caso de la Universidad de Aysén en Chile. *Revista de la educación superior*, 47(187), 110-132. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000300110
- Rock, J., & Rojas, C. (2012). Cambios en el sistema Universitario chileno: reflexiones sobre su evolución y una propuesta de gobernanza. *Calidad en la educación*, (37), 163-188. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000200008>
- Rodríguez Ponce, E. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente? *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 20(1), 126-135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052012000100013>

- Rodríguez-Ponce, E. (2009). El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: evidencia desde Chile. *Interciencia*, 34(11), 824-829. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442009001100013
- Rodríguez-Ponce, E., & Pedraja-Rejas, L. (2015). El rol de las universidades regionales en el proceso descentralizador de Chile: una perspectiva desde la economía del conocimiento. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 23(4), 493-495. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052015000400001>
- Said, C. (11 de Septiembre de 2019). *Informe de la Ocede: en Chile solo el 16% de los universitarios egresa a tiempo*. La Tercera. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/informe-la-ocde-chile-solo-16-los-universitarios-egresa-tiempo/818402/>
- Salazar, G., & Pinto, J. (2002). *Historia contemporánea de Chile*. Lom.
- Sepulveda, C. (2011). Crisis de la educación superior chilena. *Revista chilena de pediatría*, 82(6), 483-484. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062011000600001>
- Solari-Montenegro, G., Rivera-Iratchet, M., Urriola-López, K., & Álvarez-Andrade, M. (2016). La acreditación, uno de los caminos que lleva a la calidad en la educación superior. El caso de la carrera de kinesiólogía de la Universidad de Antofagasta, Chile. FEM: *Revista de la Fundación Educación Médica*, 19(2), 101-108. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322016000200008
- Stake, R., Contreras, G., & Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia. *Perfiles educativos*, 33, 155-168. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500014
- Zurita Garrido, F. (2015). El sistema universitario en Chile contemporáneo. *Educação em Revista*, 31(2), 329-343. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698138059>

INFLUENCIA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EL DESARROLLO DE APRENDIZAJES: ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL DE BANDURA

INFLUENCE OF SCHOOL VIOLENCE ON THE DEVELOPMENT OF MEANINGFUL LEARNING: ANALYSIS FROM BANDURA'S THEORY OF SOCIAL LEARNING

Catalina Muñoz-Escobar

Universidad Católica de Temuco, Chile

Muñoz-Escobar, C. (2023). Influencia de la violencia escolar en el desarrollo de aprendizajes: análisis desde la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad*, 1(1), 15-31. <https://www.ried.website/actual/issue1-view-2>

RESUMEN

La violencia escolar se sustenta en el abuso de poder y desigualdad, siendo un comportamiento aprendido e intencionado a maltratar y/o controlar. En este escrito el concepto de violencia será entendido como todo acto de agresión constante, efectuado por un estudiante hacia otro estudiante, aquella situación de violencia se valida de esa manera, en el momento que exista maltrato, humillación y temor. Para comprender la manera que el acoso escolar puede afectar a los estudiantes en su proceso de enseñanza es necesario mencionar y explicar los roles de cada uno de los participantes de violencia, los tipos de violencia y los factores de riesgo. Igualmente, la información será analizada tomando como base la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, quien aporta una perspectiva primordial para entender cómo la violencia escolar puede afectar los aprendizajes significativos de los educandos. Se concluye que, la violencia escolar es un problema a nivel mundial, que se debe manejar de la manera más asertiva y definitiva posible, creando reglamentos escolares que atiendan esta necesidad y educando a los docentes para controlar una situación de agresión en el centro educativo y acogiendo a todos los roles involucrados en el momento.

Palabras clave: Violencia escolar; Teoría del Aprendizaje Social; Aprendizaje significativo; Factores de riesgo; Tipos de violencia.

ABSTRACT

School violence is based on the abuse of power and inequality, being a behavior learned and intended to mistreat and/or control. In this writing, the concept of violence will be understood as any act of constant aggression, carried out by a student towards another student, that situation of violence is validated in this way, now that there is abuse,

humiliation and fear. To understand how bullying can affect students in their teaching process, it is necessary to mention and explain the roles of each of the participants in violence, the types of violence, and the risk factors. Likewise, the information will be analyzed based on Bandura's Social Learning Theory, who provides a fundamental perspective to understand how school violence can affect the significant learning of students. It is concluded that school violence is a problem worldwide, which must be handled in the most assertive and definitive way possible, creating school regulations that meet this need and educating teachers to control a situation of aggression in the educational center and welcoming all the roles involved now.

Keyword: School violence; Social Learning Theory; Significant learning; Risks Factors; Types of violence.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar se sustenta en el abuso de poder y desigualdad, siendo un comportamiento aprendido e intencionado a maltratar y/o controlar. Además, este suceso puede causar grandes consecuencias negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Estrada & Mamani, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021; Pacheco, 2018). Lo anterior, tiene relación con lo escrito por Bandura (1987) en la teoría del Aprendizaje Social, donde se expone que el enfoque conductual depende no solo de los estímulos internos, sino también de determinantes internos y sociales. Además, explica la manera en que se pueden desarrollar los comportamientos o patrones de conducta agresiva, siendo estudiados tres aspectos: el origen, instigadores y reforzadores de la agresión (Bandura & Ribes, 1975; Cherem et al., 2017).

El problema de este ensayo radica en que los niveles de violencia han incrementado notablemente, llegando a tal punto que según lo que afirma Asociación de

Municipalidades de Chile [AMUCH] (2022), el 51% de los apoderados de Chile, asevera que el estudiante a su cuidado han presenciado una situación de violencia escolar en las modalidades online y presencial y un 25,3% de los estudiantes mencionados, han sido víctimas de agresión en el contexto educativo por parte de otros compañeros, en ambas modalidades de aprendizaje. Es posible inferir a partir de los datos presentados, que casi la mitad de los educandos en Chile que han observado una conducta de agresión en una instancia educativa, han sido víctimas de violencia escolar.

En base a los antecedentes expuestos y examinados, surge de manera inminente la siguiente interrogante: ¿De qué forma la violencia escolar es capaz de influir en el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes en educación escolar? Para brindar una respuesta a esta compleja pregunta, se sostiene que el objetivo principal del escrito es analizar las influencias que ejerce la violencia escolar en el aprendizajes del estudiantado y cómo estas dificultan los

procesos de enseñanza. Junto con eso, con el fin de entregar la mayor claridad al ensayo, se establecen y explican los roles de cada individuo dentro de una situación de violencia escolar, los tipos de violencia escolar que se pueden observar en un establecimiento educativo y los factores de riesgo que podrían aumentar las posibilidades de sufrir acoso escolar.

La metodología de este ensayo consistió en una revisión bibliográfica de literatura científica, normativa y de divulgación científica indexada en las bases de datos web of science (WOS), Scopus, Scielo y Latindex. Para la construcción del corpus teórico de este ensayo se realizó un recorrido basado en las palabras clave: a) Violencia escolar; b) Teoría de Aprendizaje Social; c) Aprendizaje Significativo; d) Factores de riesgo; y e) Tipos de violencia. El análisis de la información se sustenta en la técnica de análisis de contenidos (Fernández. 2002) que permitiría interpretar y develar nuevos antecedentes a partir de conocimientos previos. Además, el análisis de este trabajo estuvo fundamentado en la teoría crítica propuesta por Horkheimer (1998) y desde un enfoque crítico pedagógico y educativo planteado por Freire (2005), por Giroux y McLaren (1998).

Acerca de la violencia escolar

Debido a la gran confusión respecto a la violencia escolar (VE), se explicará la diferencia entre dos conceptos: violencia y agresividad. Por una parte, la violencia si bien clasifica como agresividad, esta última se entiende como un comportamiento innato o natural que se desencadena por algún estímulo, la

cual se detiene frente a inhibidores determinados y se puede categorizar como algo de carácter biológico. Por otra parte, la violencia es agresividad que sobresalta por causas socioculturales que lo vuelven un comportamiento de carácter intencional y cruel que genera daño hacia otro individuo y es socialmente disruptivo aquella conducta puede ser activa o pasiva, lo quiere decir que existe la violencia por acción y también por inacción u omisión, lo mencionado previamente, en otras palabras, es no tomar acciones en una situación específica o simplemente decidir descuidar ese momento que necesita ayuda, igualmente es violencia, sin embargo recibe el nombre de negligencia (Ortega & Mora-Merchán, 1997; San Martín, 2006).

En este escrito el concepto de VE será entendido como todo acto de agresión constante, efectuado por un estudiante hacia otro u otra estudiante, aquella situación de violencia se valida de esa manera, en el momento que exista maltrato, humillación y temor. El acto se puede llevar a cabo, por una persona o varias y dentro o fuera de la institución educativa y que afecta directamente a la convivencia escolar atentando contra la dignidad humana. Debido a su difícil definición, se comprende que la violencia es un fenómeno tan complejo que no es posible examinarlo desde solo un enfoque o perspectiva, por lo que, es un problema psicológico y físico. En el momento en que las agresiones son parte de la cotidianidad, resulta complicado reconocerlas como un acto de ataque y es vista como una situación natural, pasando a ser un dilema que se reproduce y

umenta (Ayala-Carillo, 2015; Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2023; Olivera-Carhuaz & Yupanqui-Lorenzo, 2020; Tello, 2005).

En ese sentido, para comprender la manera en que la VE puede afectar a los estudiantes en sus procesos de aprendizajes, es necesario destacar y explicar: a) los roles de los participantes de la VE; b) los tipos de violencia; y c) los factores de riesgo. En este sentido, según Cano-Echeverri y Vargas-González (2018), Collell y Escudé (2006), Felix et al. (2006) y Fernández (2013) el rol de los participantes son los siguientes:

- a) Es posible identificar al acosador o agresor: Este, busca el apoyo del grupo, con más fuerza física y usualmente tiene poco control de la ira, son individuos altamente violentos, con una alta autoestima, y que comúnmente necesitan demostrar su poder dominando a otros.
- b) Las personas que lo siguen: Son las personas que reafirman el actuar del acosador, el que decide huir de la escena de acoso, el espectador, es el estudiante que observa y está consciente que se encuentra frente a un momento de violencia, pero, decide no intervenir.
- c) La víctima: Es el educando que recibe el acoso, agresiones y/o humillaciones y que puede evidenciar aislamiento, inferioridad social, psicológica y/o física. Existen las víctimas activas que reaccionan de forma agresiva frente a la violencia escolar, tiene falta de control emocional. Y las

pasivas, son personas que suelen no reaccionar o protestar ante el acoso.

En base a esos antecedentes, existen diferentes formas de VE que pueden ocurrir en un establecimiento educativo o en ambiente de enseñanza, los cuales son determinados por Castro y Tigre (2023), Cedeño (2020), Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2019) y la UNESCO (2020):

- a) Violencia física o agresiones físicas: Manera de agredir a otro individuo de forma física, causado por un malentendido, descontrol o diferencia. Se caracteriza por ser situaciones puntuales y los involucrados usan aquella situación de violencia para dejar en clara evidencia su malestar o enojo, es considerado como un agravante significativo.
- b) Violencia psicológica o emocional: Son agresiones o descalificaciones de carácter verbal o emocionales, es decir, no hay contacto de tipo físico por parte de los participantes, forman parte de esta clasificación la utilización de descalificaciones, amenazas, formas de exclusión, rechazo, insultos, humillaciones, rumores, entre otros. Puede ser un hecho puntual y no volver a ocurrir, sin embargo, cuando este tipo de agresión es constante en el tiempo y recurrente es acoso.
- c) Violencia social: Es la manipulación de cómo se relaciona o participa la víctima en la convivencia cotidiana. Puede

ocurrir mediante la divulgación de rumores, dar a conocer secretos de la persona y aislar a aquel individuo.

- d) Ciberacoso o cyberbullying: Este tipo de violencia ha ido en aumento en los últimos años, a pesar de eso, aún se considera como término relativamente nuevo y es muy parecido al acoso escolar pero se utilizan redes sociales, internet u otros medios tecnológicos y la manera en la que se puede percibir, es por la denigración, insultos, amenazas constantes, implantación de identidad, insultos masivos y estas acciones son en su mayoría anónimas, causando que la víctima entre en un estado de paranoia y ansiedad, pues, su agresor puede ser cualquier individuo.

La VE no tiene una fácil explicación, en primer lugar, no se evidencia una causa exacta que desencadene una situación de ese tipo. Por el contrario, existen múltiples factores de riesgo que incrementan las probabilidades de sufrir un caso de VE, los cuales son establecidos por Cañas-Pardo (2017), De La Plaza y González (2019), Enríquez y Garzón (2015) y García y Ascensio (2015):

- a) Factores personales o individuales en agresores: ellos tienden a demostrar baja empatía afectiva, el género (el género masculino tiende a ejercer más maltrato), los adolescentes están más predispuestos a ser violentos en la escuela, es alguien que cree ser

superior y que, de vez en cuando tiene un grupo o una persona que avala su comportamiento, crea una imagen de alguien fuerte y su rendimiento escolar es propenso a ser inferior.

- b) Factores personas o individuales en víctimas: son personas ansiosas, con baja autoestima, dificultades en el aspecto social, aisladas, son percibidos como débiles, con pocos amigos, diferente orientación sexual, facciones físicas distintas o tiene una cultura diferente, se caracterizan por ser estudiantes inseguros y sensibles, además suelen tener sentimientos de frustración, estrés, sentirse indefensos y desesperanzados.
- c) Factores familiares: estilos de crianza autoritarios, sobreprotectores y controladores son consecuentes con el perfil de víctima, pues, se forman personas con baja autoestima y poco independientes, junto con esto, también es un factor de riesgo, la utilización de disciplina física constante, puesto que, hace que los niños tengan pocas habilidades de resolución de conflictos.

No obstante, es probable que el agresor(a) tenga un sistema de crianza demasiado permisivo, sin normas o altamente negligente. De manera que, estos tipos de formación de la persona en el hogar están relacionadas con niños con problemas de comportamiento, lo que se acompaña de dificultades en la relación interpersonal entre los cuidadores o padres con los niños, niñas o jóvenes. Es

decir, una mala convivencia con sus apoderados (peleas, golpes, problemas en las conductas, etc.). Al respecto, Castro-Morales (2011) y El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2018) consideran que el entorno familiar es uno de los principales factores de riesgo. Puesto que, a través de la familia los niños y niñas tienen los primeros modelos de conductas y las consecuencias de la mala relación parental puede llegar a provocar que los niños, niñas y jóvenes aprendan a ver el exterior con los papeles de víctima y agresor, haciendo que estos, disminuyan las posibilidades de entablar buenas relaciones sociales.

Lo anterior, permea al contexto escolar, donde si el ambiente es negativo es probable que surjan situaciones de VE, incluyéndose también a factores asociados al estado de la infraestructura del establecimiento. Puesto que, los lugares en claro deterioro, aumentan el riesgo. Asimismo, Los climas escolares desfavorables se crean cuando el profesor no es una figura de apoyo para el estudiantado, de manera que, si los docentes no actúan de forma asertiva en relación a la VE, y si los valores que se inculcan al estudiantado son individualistas y competitivos, pueden llegar a aumentar los procesos de VE. Finalmente, se debe considerar que, la tolerancia de violencia escolar por parte de las instituciones educativas, traduciéndose en no llevar a cabo ninguna práctica de prevención de ese tipo de comportamientos, también puede llegar a ser un alto riesgo para el estudiantado.

La teoría del Aprendizaje Social de Bandura

La teoría de Aprendizaje Social o teoría Cognitiva Social de Bandura es un punto de vista fundamental, para entender cómo la VE puede afectar los aprendizajes significativos del estudiantado. Esta teoría se centra en una interpretación íntegra y taxonómica de los factores internos y externos, que intervienen en el desarrollo de aprendizajes de los seres humanos. El escrito de Bandura se enfoca en los procesos vicarios, simbólicos y autorregulatorios que buscan determinar de forma recíproca la influencia del ambiente, conducta y factores personales, que el autor define como la “Reciprocidad triádica”. Esta, establece que las conductas son dependientes de los ambientes, de las condiciones individuales (eventos cognitivos, afectivos y biológicos) y la conducta. Sin embargo, la reciprocidad triádica no indica que estos tres factores se deben presentar con la misma intensidad, dado que, esas influencias son dinámicas según la persona y la situación (Revière, 1992; Tejeda, 2005).

Bandura, igualmente se focaliza en la conceptualización de la forma de desarrollo de la mediación y transformación de las percepciones sencillas en modelos que son capaces de imitar. En otras palabras, se refiere al rol que cumple el modelo del adulto en la transmisión social, el que establece otra manera de explicar, que condiciona el desarrollo durante la niñez. En este sentido, el aprendizaje se entiende como un proceso de obtención de conocimientos y su procesamiento cognitivo de aquella información, que es posible por las actuaciones psicomotoras llevadas a cabo en un momento exacto

por el observador, lo anterior es categorizado como una herramienta sumamente poderosa para la estimulación y comprensión, junto con la administración del entorno y su afrontamiento (Vielma & Salas, 2000).

La teoría del aprendizaje social, según lo presentado por Yarlaque (2017) enfatiza que para lograr una situación de aprendizaje, deben ser partícipes, al menos, dos personas: el modelo (individuo que efectúa un comportamiento específico) y el sujeto (individuo que realiza aquel comportamiento). A su vez, Bandura determina que el refuerzo y observación son claves para el aprendizaje social, debido que, las personas aprenden habilidades y conductas operantes e instrumentales mediante la observación e imitación, los que tienen la capacidad de influir en los factores cognitivos si la conducta observada se puede replicar. Así, la imitación refleja quienes son los modelos que los sujetos tienen, existiendo algunos factores que determinan el por qué alguien copia los comportamientos de otras personas, estos son:

- a) De manera instintiva (las acciones que son observadas despiertan un impulso en el sujeto por imitarlas).
- b) Debido al desarrollo (Los infantes replican los comportamientos que se adaptan a sus estructuras cognoscitivas).
- c) Gracias al condicionamiento (las conductas se copian y se refuerzan).
- d) Por la conducta instrumental (las intenciones de imitar son

secundarias, debido al refuerzo constante de las respuestas similares a las de los modelos. La imitación disminuye el impulso).

En este sentido, Bandura determinó que para lograr un aprendizaje según su teoría, debían existir cuatro pasos esenciales (Moringo & Fenner, 2019 ; Ruiz, 2010), los cuales son:

- a) Atención: Para adquirir un conocimiento es necesario prestar atención, por esa razón, los factores que impiden poner atención a un modelo, interfieren en el aprendizaje observacional, por ejemplo que la persona en ese momento se encuentre nerviosa, enferma o distraída. De igual manera, hay eventos que intervienen positivamente en el aprendizaje, como si un modelo es agradable a la vista, si tiene cercanía con el sujeto, etc.
- b) Retención: Es fundamental que los sujetos sean capaces de retener o recordar la información a la que se le prestó atención. Posteriormente de que estos recuerdos se almacenan en la memoria, los individuos deben poder recuperar aquel conocimiento. La imaginación y el lenguaje son importantes para este punto, debido a que, lo observado se representa en imágenes mentales o en presentaciones verbales.
- c) Reproducción: Las personas deben tener la capacidad de reproducir la conducta observada, en otras palabras, el individuo tiene que descifrar las imágenes o presentaciones verbales para

llevarlas a cabo, mediante el comportamiento, lo anterior está ligado con la imitación. Es sumamente relevante mencionar que la reproducción es esencial para mejorar las habilidades, pues gracias a esta capacidad se pueden efectuar prácticas relacionadas al comportamiento que se desea perfeccionar.

- d) Motivación: A pesar de que los tres pasos se hayan dado en un sujeto, éste no será capaz de ejecutar un comportamiento o aprendizaje, sin que exista una motivación para hacerlo, entre ellos se encuentra: Refuerzo pasado (conductismo), prometido (es un estímulo), vicario (la oportunidad de percibir y recuperar el modelo como reforzador). Igualmente existen motivos negativos para no replicar una conducta, estos son: Castigo pasado, Castigo prometido (advertencias o amenazas) y Castigo vicario.

Esta teoría determinada por Bandura fue comprobada gracias al “Experimento del Muñeco Bobo”, donde se logró verificar que las personas aprenden lo que observan, sin la necesidad de reforzar la conducta. Estos autores para llevar a cabo su experimento, trabajó con niños y niñas de un centro educativo infantil, separó a los párvulos en grupos e hizo que ellos observen una película donde se muestra a una joven dirigiéndose a un muñeco (plástico y de estatura parecida a la de un adulto), la persona le ordenaba al muñeco que se moviera de su camino y éste no cumplió las órdenes, la individuo comenzó

a ser agresiva con él muñeco golpeándolo, gritándole, y agrediendo. La película tenía un final diferente según el grupo de niños y niñas, entre éstos, se encontraban los siguientes desenlaces: en el primero es que el modelo era premiado por otra persona con dulces, en el segundo se mostraba como el modelo era castigado firmemente y en el tercero se enseñaba que el modelo no recibía ninguna de las dos cosas, es decir, se quedaba neutral, puesto que, no obtenía un premio o un castigo. Luego de que los niños y niñas vieran la película, fueron llevados a una habitación, en donde había un muñeco idéntico al del filme e igualmente estaban a su disposición herramientas requeridas para la ejecución del experimento, tales como: pelotas, varios juguetes y el mazo de goma (Jara et al., 2018; Pascual, 2009).

En ese sentido, Aquino (2019), Gutiérrez et al. (2018), Rodríguez-Rey & Cantero-García (2020) y Rueda (2016), aseguran que el experimento realizado por Bandura confirma que su teoría referida a la influencia que tenía la violencia que los infantes miraban en los modelos presentados en el largometraje. Puesto que, los niños y niñas que observaron al modelo agresivo, estuvieron más predisuestos, en relación a los otros dos grupos, a comportarse con agresiones físicas o verbales hacia el muñeco, ya que, observaron a un adulto realizar las mismas conductas violentas, en contraste a los infantes que no vieron ese modelo. Gracias al resultado del estudio se comprobó como un hecho que los párvulos aprenden conductas y posteriormente las replican en su entorno, junto con eso, se reconoció que los niños y niñas logran adquirir

aprendizajes autónomamente, a través de la observación y ejecutan las mismas conductas realizadas por los adultos de su entorno social, sin embargo, el creador explica que se requieren más elementos para que una conducta se logre imitar, entre ellos se encuentra la cultura, un modelo que sea realmente del interés de los menores, puesto que, no todos los individuos son modelos para niños o niñas en un contexto específico.

La violencia escolar y el aprendizaje

Ya explicada la teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura, y fundamentada la razón por la que es tan relevante en el análisis de la VE en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario distinguir las consecuencias o influencias de la VE durante el proceso de adquisición de aprendizajes en los cursantes de educación escolar. Al respecto, Pérez-Fuentes et al. (2011) aseveran que dos son los grandes conflictos que afectan realmente el ambiente dentro del contexto educativo, éstos son: a) la violencia entre los educandos; y b) el deficiente rendimiento académico. Este último, se presenta cuando un estudiante no logra alcanzar el desempeño esperado según su edad y nivel madurativo, ésta situación se puede explicar gracias a los trastornos del aprendizaje y/o trastornos emocionales, siendo la VE considerada como factor de riesgo para los trastornos emocionales. Este fenómeno, aparece en el momento que los escolares adquieren una percepción negativa del lugar en el que estudian y éste se percibe de manera hostil, llevando a los niños y niñas a un sentimiento de aislamiento social, llevando a una participación de violencia

activa por parte de la comunidad estudiantil.

Como indica Ausubel, es de suma importancia que se brinde una instancia de enseñanza donde se relacione un conocimiento nuevo con uno previo desde las experiencias y motivaciones. De ésta manera, el estudiantado va a lograr adquirir nueva información que realmente puedan recordar. De manera que, el clima dentro del aula está vinculado con esta afirmación, debido a que es capaz de incidir en los aprendizajes. Es decir, si los estudiantes están motivados, felices, logran relacionarse entre ellos respetándose, van tener aprendizajes realmente duraderos y valiosos, donde la buena convivencia escolar se vuelve un factor influyente en la calidad de los aprendizajes obtenidos. No obstante, si se evidencia un clima escolar negativo, la calidad de los aprendizajes serán bajos (Arrieta, 2018; Baque-Reyes & Portilla-Faican, 2021; Contreras, 2016; Guerra, 2020; Tuc, 2013)

A partir de lo que plantean Cupi, et al . (2014), las consecuencias de la VE que se pueden observar dentro de una institución educativa son varias, encontrándose situaciones cómo: a) la inseguridad que les da a los escolares el clima educativo; b) los estudiantes que observan las agresiones tienen el temor de ser la próxima víctima; c) hay poco interés por el aprendizaje; d) los rangos de aprendizajes disminuyen; e) las relaciones entre compañeros son muy escasas (lo que es un riesgo, pues, aumenta las posibilidades de acoso); f) se evidencian en las víctimas sentimientos de temor, inseguridad, culpa y miedo, así como

también un nivel académico muy bajo, ausentismo escolar, fracaso académico y/o deserción escolar; g) un ambiente de aula desfavorable es un motivo de estrés para las personas que trabajan dentro de la institución; y h) los alumnos al ver tantas situaciones de violencia comienzan a creer que es normal.

Es por esa razón que a UNICEF (2022), especifica que la violencia escolar pone en riesgo la integridad a nivel físico de los niños y niñas, y además, les imposibilita ejercer el derecho a la educación. Cabe mencionar que el buen trato dentro de los establecimientos educativos, forma parte del derecho a la educación y es imposible lograr un aprendizaje si el contexto emocional es poco propicio. Enfatizando en el derecho a la educación, es deber del Estado de Chile otorgar y proteger de manera especial dicho derecho, igualmente se considera como un derecho humano fundamental de carácter individual (BCN, 2009; Flores, 2014; UNESCO, 2023). No obstante, la VE tiene el efecto de hacer que las escuelas ya no se perciban como entornos protectores de los derechos de los niños y niñas y adolescentes, aun cuando los centros educativos tienen el deber de fomentar la seguridad, socialización armónica y formar ciudadanos capaces de vivir en paz para crear soluciones colaborativas ante un problema (Sarduy & Peñate, 2022).

Lamentablemente, el miedo en el aula y la tensión, son dos elementos capaces de afectar la calidad del aprendizaje de los niños y niñas, ya que, reducen la capacidad de atención, gracias a las demandas a nivel corporal y emocional que se encuentran involucradas en el

sistema de miedo, en añadidura a lo anterior, los estados emocionales negativos (estrés, temor, etc.), influyen en la memoria y aprendizajes, sobre todo el estrés, debido a que, genera un gran efecto dañino en las neuronas del hipocampo, el que tiene como principal función consolidar aprendizajes. Situaciones como comentarios sarcásticos o amenazas de los educandos hacia otros compañeros hacen que los mecanismos de defensa y conductas referentes a la supervivencia se activen, éstas son sumamente nefastas para la adquisición de aprendizajes, para que los escolares tengan un rendimiento académico óptimo todas estas malas disposiciones, es preciso que sean eliminadas (Cruz, 2017).

En síntesis, para lograr un aprendizaje que sea realmente significativo en los estudiantes, se debe crear un clima de aula propicio para aprender. En otras palabras, la naturaleza y fuerza de las relaciones interpersonales dentro de la sala de clase son factores fundamentales para el clima áulico positivo, de manera que, el estudiantado debe ser capaz de hablar sin temor de ellos mismos (Paneiva et al., 2018). Además, Araya-Pizarro y Pastén (2020), verifican que las emociones son un elemento fundamental en el aprendizaje. No obstante, respuestas emocionales consideradas negativas (ansiedad, nerviosismo, preocupación, ira, u otras) son un obstáculo para el desarrollo aprendizajes. De manera más exacta, dificultan el retenimiento de la nueva información, gracias a la hormona del cortisol o estrés. Si estas situaciones son de continuas o crónicas pueden generar trastornos en el desarrollo cognitivo fundamental para el

rendimiento escolar y adquisición de competencias.

CONCLUSIONES

A partir de los contenidos expuestos en el escrito, es posible concluir que los todos los aspectos relacionados a la violencia escolar, los roles (víctima, agresor y espectador), los tipos de violencia que pueden ocurrir dentro de un centro educativo (violencia física, psicológica, social, ciberacoso) y factores de riesgo (individuales en agresores y víctima, entorno familiar y escolar), son agentes capaces de afectar en la adquisición de conocimientos, además tienen grandes consecuencias perjudiciales en las relaciones interpersonales de los educandos, pues, afectan directamente al clima escolar, siendo éste desfavorable e inoportuno para que los escolares puedan ejercer su derecho individual fundamental de educación, ya que, la escuela se torna como un lugar inseguro, estresante para los niños y niñas y docentes, con alumnos ansiosos y/o con cuadros de depresión.

La teoría de Aprendizaje Social de Albert Bandura, entrega una perspectiva necesaria y útil para lograr comprender la razón por la que se producen las conductas violentas en los estudiantes, puesto que, se refiere a la obtención de aprendizaje de conductas a partir de la observación, donde se necesita un modelo que efectúe el comportamiento y un individuo que la replique en su propio entorno social, en este caso, aquel ambiente es la institución educativa, tal como se explicó en los párrafos anteriores, uno de los grandes factores de riesgo es que los niños y niñas estén

expuestos a situaciones de violencia dentro del hogar, mediante la familia los infantes perciben las primeras orientaciones de conductas agresivas y como plantea Bandura, esos comportamientos violentos los van a imitar en sus lugares de estudio, interviniendo negativamente en el clima escolar.

Para la adquisición de aprendizajes significativos se debe crear un ambiente óptimo para que los estudiantes aprendan, se deben sentir motivados, contentos y con una convivencia escolar favorable. Lamentablemente, como se ha descrito anteriormente, la violencia escolar en un factor detractor para la adquisición de aprendizajes valiosos y permanentes en el tiempo, puesto que, se crea una atmósfera de inseguridad, los estudiantes pierden el interés por educarse con nueva información, y cómo definen las neurociencias estar en un estado de estrés, de nerviosismo u otra emoción negativa, hace que el cuerpo produzca la hormona del estrés e inhiba el mantenimiento de los nuevos conocimientos e intervengan en la memoria y neuronas, junto con eso, hace que los educandos no tengan una intención de aprender, lo previo es imprescindible para la obtención de aprendizajes significativos.

En definitiva, la violencia escolar es un problema a nivel mundial, que se debe manejar de la manera más asertiva y definitiva posible, creando reglamentos escolares que atiendan esta necesidad y educando a los docentes para controlar una situación de agresión en el centro educativo y acogiendo a todos los roles

involucrados en el momento, junto con sus familias para realizar un cambio que realmente sea definitivo. Además, se debe enseñar sobre los climas del aula para propiciar aprendizajes significativos en los alumnos y que ellos sean capaces de comprender la importancia de mantener una buena relación interpersonal con sus compañeros. Para los docentes, el proceso de enseñanza-aprendizaje es

esencial en su desempeño profesional, sin embargo, se debe velar por la seguridad y bienestar de los mismos estudiantes, por desgracia, la violencia escolar vulnera a la comunidad educativa. Se deben tomar decisiones que beneficien y respalden a los educandos para eliminar las agresiones escolares y prevalezcan las buenas relaciones sociales, con el fin de crear espacios seguros para la educación.

REFERENCIAS

- Aquino, R. (2019). *La conducta asertiva desde la teoría social de Bandura en niños de 5 años de una institución educativa particular* [Trabajo de investigación, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional-UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/52263>
- Araya-Pizarro, S., & Pastén, L. (202). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Arrieta, B. (2018). El clima escolar en la calidad del aprendizaje significativo en alumnas de la Institución Educativa Pública Micaela Bastidas, Ugel - Huancayo [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/4020/TM%20CE-Ev%204824%20A1%20-%20Arrieta%20Santiva%3%b1ez%20Benjamin%20Roberto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Asociación de Municipalidades de Chile. (Abril, 2022). *Sondeo de opinión a padres, madres y/o apoderados sobre violencia escolar en Chile*. www.amuch.cl. Recuperado Mayo, 2023, de <https://amuch.cl/wp-content/uploads/2022/05/Encuesta-nacional-sobre-Violencia-Escolar.pdf>
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. *RA XIMHAI*, 11(4), 493-509. <file:///C:/Users/hp250/Downloads/Dialnet-ViolenciaEscolar-7915494.pdf>
- Bandura, A. (1975). Análisis del aprendizaje social de la agresión. Emilio Ribes Lñesta y Albert Bandura (recop.), *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*. México, Trillas.
- Baque-Reyes, G., & Portilla-Faicán, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 75-86. [10.23857/pc.v6i5.2632](https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2632)
- Biblioteca Del Congreso Nacional de Chile. (Abril 11, 2023). *Guía legal sobre Violencia Escolar*. BCN. <https://www.bcn.cl/portal/leyfacil/recurso/violencia-escolar>
- Biblioteca Del Congreso Nacional de Chile.(2009). *Ley 20370*. BCN. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=8780678>

- Bravo-Sanzana, M., & Mieres-Chacaltana, M. (2016). El clima social escolar en el logro de aprendizajes y el desarrollo integral, ¿ cómo afecta a la salud mental de los niños y niñas? *Salud pública de México*, 58(6).
https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/spm/v58n6/0036-3634-spm-58-06-00597.pdf
- Cañas-Pardo, E. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3(1), 1-11.
<https://revistas.innovacionumh.es/index.php/doctorado/article/view/635/986>
- Cano-Echeverri, M., & Vargas-González, J. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica Risaralda*, 24(1), 61-63.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-06672018000100011
- Castro-Morales, J. (2011). Acoso escolar. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 74(2), 242-249.
<https://doi.org/10.20453/rnp.v74i2.1681>
- Castro, M., & Tigre, V. (2023). Ciberacoso escolar durante la pandemia COVID-19, causas y consecuencias en adolescentes: revisión sistemática. [Tesis de pregrado, Universidad del Azuay]. Archivo digital.
<https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/12758/1/18285.pdf>
- Cedeño, W. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 12(5), 470-478.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n5/2218-3620-rus-12-05-470.pdf>
- Cherem, A., García, C., García, D., Morales, A., Gómez, D., Garcia, D., Ruiz, D., Salgado, A., Sánchez, E., & García, C. (2017). Aprendizaje social de Albert Bandura: Marco teórico. *Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México*.
<https://campus.autismodiario.com/wp-content/uploads/2017/07/Vicario2.pdf>
- Collell, J., & Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/ Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 9-14.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/132524/1/APCS_2_esp_9-14.pdf?sequence=1
- Contreras, F. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 130-140.
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.210>
- Cruz, S. (2017). El aprendizaje significativo y las emociones: una revisión del constructo original desde el enfoque de la neurociencia cognitiva. *Congreso Nacional Investigación Educativa COMBE*, 1-10.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2567.pdf>
- Cupi, J., Pinto, A., & Vela, M. (2014). El Bullying y su relación con la convivencia escolar de los estudiantes del V ciclo de educación primaria de la Institución educativa N° 1248, UGEL N° 06-Vitarte [Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Ciencias de la Educación en la especialidad de Educación Primaria, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional.
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/591>

- De La Plaza, M., & González, H. (2019). El acoso escolar: factores de riesgo, protección y consecuencias en víctimas. *Revista de victimología/ Journal of Victimology*, 0(9), 99-131. [10.12827/RVJV.9.01](https://doi.org/10.12827/RVJV.9.01)
- Enríquez, M., & Fernando, G. (2015). El acoso escolar. *Saber, ciencia y libertad*, 10(1), 219-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5329121>
- Estrada, G., & Mamani, H. (2020). Violencia Escolar y Niveles de logro de aprendizaje en una institución educativa pública de Puerto Maldonado. *PURIQ*, 2(3), 165-175. <https://doi.org/10.37073/puriq.2.3.86>
- Félix, M., Manuel, S., & Carmen, G. (2fernandez009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria. *Escritos de Psicología*, 2(2), 43-51. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-38092009000100006&script=sci_arttext&tlng=pt
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2(96), 35-53. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>
- Fernández, M. (2013). Estudio de los roles en el acoso escolar: adopción de perspectivas e integración del aula. [Tesis para obtener el grado académico de Doctor, Universidad Complutense de Madrid]. Archivo digital. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/23533/1/T34889.pdf>
- Flores, J. (2014). Derecho a la educación. Su contenido esencial en el derecho chileno. *Estudios constitucionales*, 12(1), 109-136. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002014000200005>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (Mayo 29, 2018). *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador*. UNICEF. Recuperado Mayo 19, 2023, de <https://www.unicef.org/ecuador/informes/una-mirada-en-profundidad-al-acoso-escolar-en-el-ecuador>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (Abril 19, 2022). "No recuperaremos aprendizajes si las condiciones en que se aprende no son adecuadas emocionalmente". UNICEF. Recuperado Mayo 19, 2023, de <https://www.unicef.org/chile/historias/no-recuperaremos-aprendizajes-si-las-condiciones-en-que-se-aprende-no-son-adecuadas>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores. <https://www.buscalibre.cl/libro-pedagogia-del-oprimido/9789682325892/p/2618778#:~:text=Libro%20Pedagogia%20del%20Oprimido%2C%20Paulo%20Freire%2C%20ISBN%209789682325892.>
- García, M., & Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=47351>
- Guerra, S. (2020). Trabajo colaborativo, clima del aula y su incidencia en el aprendizaje significativo en los alumnos del CITEN [Tesis para obtener el grado académico de Doctor en Educación, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César

- Vallejo.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/48674/Guerra_PS-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Horkheimer, M. (1998). *Teoría crítica* (Cuarta Edición ed.). Amorrortu.
<https://www.amorrortueditores.com/papel/9789505183180/Teor%C3%ADa+cr%C3%ADtica>
- Jara, M., Olivera, M., & Yerrén, E. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *Revista de Investigación de estudiantes de Psicología "JANG"*, 7(2), 22-25.
<http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/jang/article/view/1510/1335>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *5.10 ¿Cómo prevenir y abordar la Violencia Escolar?* Convivencia para la Ciudadanía. Recuperado Mayo 3, 2023, de https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/10/cartilla_10.pdf
- Ministerio de Educación de Chile & Valoras UC. (2008). *Clima Social Escolar*. Centro de Recursos Educarchile. Recuperado Mayo 19, 2023, de <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55635/Clima%20social%20y%20escolar%2001.pdf?sequence=1>
- Moringo, C., & Fenner, I. (2019). Teorías del aprendizaje. *Minerva Magazine of Science*, 9(2), 1-36.
<http://www.minerva.edu.py/archivo/13/9/TEOR%C3%8DAS%20DEL%20APRENDIZAJE%20DR%20CARLINO,%20DR%20ISMAEL%20.pdf>
- Olivera-Carhuaz, E., & Yupanqui-Lorenzo, D. (2020). Violencia escolar y funcionalidad familiar en adolescentes con riesgo de deserción escolar. *Revista Científica de la UCSA*, 7(3), 3-13. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2020.007.03.003>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Noviembre 3, 2020). *Qué necesita saber acerca de la violencia y el acoso escolar*. UNESCO. Recuperado Mayo 3, 2023, de <https://es.unesco.org/news/que-necesita-saber-acerca-violencia-y-acoso-escolar>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *El derecho a la educación | UNESCO*. Unesco.org. Recuperado Mayo 19, 2023, de <https://www.unesco.org/es/right-education>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* UNESCO Digital Library. Recuperado Mayo 19, 2023, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243050>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia : el problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*, 7-27.
<http://hdl.handle.net/11162/71667>
- Pacheco, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 112-121.

- https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412018000100112&script=sci_arttext
- Paneiva, J., Bakker, L., & Rubiales, J. (2018). Clima áulico. Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. *Educación y ciencia*, 7(49), 55-64. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/98968/CONICET_Digital_Nro.a099021f-3a94-4c48-8715-bc7d2d9a5f22_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Pascual, P. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Málaga*, 54, 1-8. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55682388/2_Teoria_de_Bandura__art-libre.pdf?1517414163=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTEORIAS_DE_BANDURA_APLICADAS_AL_APRENDI.pdf&Expires=1684466532&Signature=ZAfmc2hNPeE5PEqk4uaXymS0-8EPJ~3~FET-DWi
- Pérez-Fuentes, M., Álvarez-Bermejo, J., Del Mar, M., Gázquez, J., & López, M. (2011). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Education and Psychology*, 1(2), 71-84. <file:///C:/Users/hp250/Downloads/Dialnet-ViolenciaEscolarYRendimientoAcademicoVERA-3936048.pdf>
- Reviére, A. (1992). La teoría social del aprendizaje: implicaciones educativas. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp- 631-648). Alianza Editorial.
- Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (384), 72-76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Rueda, M. (2016). La violencia en las aulas y estrategias para su prevención. *Repositorio institucional de la Universidad de La Laguna*, 1-30. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/2667>
- Ruiz, Y. (2010). Aprendizaje Vicario: Implicaciones educativas en el aula. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza*, 2, 1-6. <https://feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7465.pdf>
- SanMartin, J. (2006). ¿Qué es esa cosa llamada violencia? *Diario de Campo*, 0(89), 1-157. https://www.academia.edu/6628823/Diario_de_campo_40_Qu%C3%A9_es_esa_cosa_llamada_violencia
- Sarduy, Y., & Peñate, A. (2022). Educación en Derechos Humanos: una alternativa en la prevención de la violencia escolar. Reflexiones para un debate. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(1), 284-297. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000100021
- Tejeda, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117-123. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80100510.pdf>
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1165-1181. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002712.pdf>

- Tuc, M. (2013). Clima del aula y rendimiento escolar [Tesis de pregrado, Universidad Rafael Landívar]. Archivo digital. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Tuc-Martha.pdf>
- Vielma, E., & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones. *Educere*, 3(9), 30-37. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Yarlaque, M. (2017). *Propuesta de estrategias de habilidades sociales basada en la teoría del aprendizaje social de Bandura, para mejorar las relaciones interpersonales en las estudiantes universitarias de la especialidad de Educación Inicial* [Tesis de postgrado, Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo"]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/6153/BC-236%20YARLAQUE%20MORI.pdf?sequence=1&isAllowed=y> | |

EL JUEGO COMO UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

THE GAME AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR LEARNING AT SCHOOL

Andrés Uribe Delgado

Universidad Autónoma de Chile, Chile

Uribe, A. (2023). El juego como una herramienta pedagógica para el aprendizaje en la escuela. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad*, 1(1), 32-44. <https://www.ried.website/actual/issue1-view-3>

RESUMEN

El juego es una actividad innata del ser humano caracterizada por la producción de placer y por sus beneficios asociados en la dimensión física, psicológica y social. El objetivo de este ensayo consiste en analizar, interpretar y develar antecedentes que contribuyan a la reproducción de prácticas educativas en base al juego. El método utilizado consiste en un análisis de contenidos publicados en la literatura científica, normativa y de divulgación científica para la profundización teórica de las diferentes miradas del juego como herramienta pedagógica. Se propone una clasificación de tipos de juegos, basados en la literatura y se ejemplifica dando orden a través de una ficha de clasificación de juegos para ser utilizada en el contexto educativo escolar. Se concluye que el juego es un elemento importante dentro del proceso educativo dada sus características y su impacto en los estudiantes en la motivación y en la facilitación de nuevos aprendizajes. Asimismo, se defiende la idea del juego como herramienta pedagógica direccionada al cumplimiento de objetivos de aprendizaje a fin de contribuir a la didáctica en la escuela.

Palabras clave: Juego; Aprendizaje; Escuela; Contexto escolar; Herramienta pedagógica.

ABSTRACT

The game is an innate activity of the human being characterized by the production of pleasure and its associated benefits in the physical, psychological, and social dimension. The objective of this essay is to analyze, interpret and reveal antecedents that contribute to the reproduction of educational practices based on the game. The method used consists of an analysis of contents published in the scientific, normative, and scientific dissemination literature for the theoretical deepening of the different views of the game as a pedagogical tool. A classification of types of games is proposed, based on the literature, and is exemplified by ordering through a classification of games to be used in the educational context. It is concluded that the game is an important element in the educational process

given its characteristics and its impact on students in motivation and facilitation of new learning. Likewise, the idea of the game is defended as a pedagogical tool aimed at fulfilling learning objectives to contribute to didactics at school.

Keyword: Game; Learning; School; School context; Pedagogical tool.

INTRODUCCIÓN

Jugar es parte fundamental del desarrollo humano debido a la cantidad de beneficios a nivel físico, psicológico y cognitivo. Asimismo, se presenta en todos los niños, aunque existen variaciones según la influencia social y cultural que se le otorgue (García-Carpintero, 2010; Minerva, 2002). La acción de jugar es una actividad natural y automotivada según los propios intereses de los participantes (Meneses & Monge, 2001). No obstante, en el marco de la educación escolar, el juego se ha convertido en una herramienta metodológica para favorecer el proceso de aprendizaje-enseñanza sobre todo a temprana edad en la primera infancia.

La primera infancia resulta una de las etapas trascendentales en el desarrollo humano, puesto que, este periodo ejerce influencias en el bienestar físico, psicológico y social en las etapas posteriores de la vida humana (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2007). Al respecto, todos los niños y niñas presentan una serie de características que los hacen diferentes unos de otros, algunos con un nivel de maduración acorde a su edad y otros con dificultades en su desarrollo (Cáceres et al., 2018), siendo la escuela una institución que debe poseer la capacidad de reconocer la heterogeneidad de los estudiantes para el desarrollo integral de todos los niños y niñas independiente de su condición,

haciendo uso de diversos métodos, herramientas y recursos para cumplir dicho propósito.

El problema de este ensayo tiene relación con las prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza utilizadas por el profesorado, cuyos métodos distan de la utilización de la didáctica del juego, aun cuando la importancia que tiene el juego en el desarrollo de aprendizajes y el uso que se le está dando como herramienta pedagógica en la educación escolar (Muñoz et al., 2019; Pamplona-Raigosa et al., 2019). En relación a esto, el objetivo de este ensayo es analizar las bases teóricas para la reflexión acerca de la influencia que el juego tiene en edades tempranas y durante el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes, a fin de proponer un ejemplo de ficha de clasificación de juego que contribuya al cumplimiento de objetivos de aprendizaje de diferentes asignaturas de la educación escolar chilena.

El método consiste en primera instancia de una revisión bibliográfica de antecedentes publicados en la literatura científica, normativa y de divulgación científica para dar sustento teórico y conocer diferentes miradas y contextos relacionados a los antecedentes expuestos. Seguidamente se elabora un recorrido teórico que profundiza en las palabras claves de este artículo y así realizar un análisis de la información

recogida basándose en la técnica metodológica de análisis de contenidos con el objetivo de interpretar y develar antecedentes que contribuyan a la reproducción de prácticas educativas en base al juego. Finalmente, se expone un ejemplo de ficha de clasificación de juego basadas en el juego como herramienta pedagógica para el cumplimiento de objetivos de aprendizaje en diferentes asignaturas.

Aspectos generales del juego

Este artículo se sustenta en la definición propuesta por Melo y Hernández (2014) donde exponen que el juego es una actividad libre, espontánea y voluntaria que proporciona alegría y que desarrolla en los participantes diversas capacidades a pesar de los lineamientos y reglas que se le apliquen para practicarlo. Asimismo, a esta serie de capacidades se suman diversos beneficios que le dan importancia al juego en diferentes aspectos, según propone Jiménez (2006) el juego contribuye en:

- a) El desarrollo motriz: desde el nacimiento los bebés consiguen placer a través del juego que progresivamente se van ampliando y para alcanzar nuevas habilidades motrices. Asimismo, en la mayoría de los juegos, el movimiento es una de las mayores características estimulando y desarrollando tanto la motricidad fina como la motricidad gruesa. Sin embargo, la maduración motriz generada por medio del juego también está relacionada con el desarrollo cognitivo.

- b) El desarrollo cognitivo: los juegos intervienen en la formación del carácter preadolescente, contribuyendo en la toma de decisiones, luchar por un objetivo, aceptar la derrota, o lograr el éxito. Además, influye en la comprensión del mundo y al desarrollo del lenguaje y el cálculo matemático (Vivas & Guevara, 2003). Al respecto, como indica Piaget, los juegos fomentan la adquisición de nuevos patrones de respuesta, estimulando su capacidad cognoscitiva.
- c) El desarrollo social: es a través del juego las instancias en que los niños y niñas comienzan las primeras interacciones sociales. Puesto que, por medio de acciones lúdicas los niños y niñas tienen la oportunidad de apreciar las diferencias y la aceptación, permitiendo generar espacios socialmente inclusivos entre niños con características diversas (Cáceres et al., 2018; García, 2009; Jiménez, 2006).

En síntesis, existe evidencia empírica que comprueba la relación del juego con el desarrollo de los aprendizajes y conocimientos significativos; es el juego el elemento que sugiere el aprendizaje de distintos tipos de procedimientos o contenidos procedimentales, a través de cantos, bailes, acciones lúdicas y actividades que los promueven, sin descuidar la potencia que promueve el juego en las habilidades de pensamiento, la creatividad, la satisfacción a la necesidad, elaboración de experiencias, regulación de la emoción y afectividad,

cooperación y comunicación, lo que se resume en el desarrollo integral de los niños y niñas en edades tempranas.

El juego en el contexto escolar

El contexto escolar es donde los niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo, adquieren conocimientos y se desenvuelven, donde se puede observar diversidad de comportamientos y conductas, entre ellas, la interacción con sus pares, que da lugar a la socialización e integración de cada uno de los estudiantes, principalmente durante el desarrollo de un juego. Al respecto, Gruppe (1976) expone algunos elementos pedagógicos que están incorporados en un juego:

- a) El aspecto social se ve más marcado que otros comportamientos humanos, puesto que, las relaciones interpersonales se activan en mayor medida.
- b) La 'conducta limpia' o bien llamado hoy en día 'juego limpio' constituye el juego mismo, es aprendido en la medida que es desarrollado.
- c) La educación debe contar con la previa disposición de la educabilidad, con esto se puede contar solo en el juego. Es decir, el jugador se involucra en las exigencias del juego al vincularse voluntariamente y por medio de la aceptación de las reglas.

En relación con esto, la Unesco (1980) expone que el juego a pesar de su característica espontánea, no es un criterio indispensable. Puesto que, el

puede ser programado por una o varias personas, adultas o niños(as), que lo propongan y puede ser una propuesta que hará posible la explotación pedagógica. Al respecto, el juego es una faceta que hay que potenciar tanto en el ámbito familiar, como escolar desde edades tempranas, puesto que, es muy importante para el desarrollo del niño en todos los niveles de aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1980).

La lúdica es más bien una actitud, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego. Así, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades (sexo, baile, amor, afecto), que se produce cuando interactuamos con otros, sin más recompensa que la gratitud que producen dichos eventos (Candela & Benavides, 2020; Jiménez, 2006; Rodríguez, 2017; Venegas et al., 2021).

En ese sentido, la acción de jugar ha permitido además el desarrollo de una serie de capacidades, destrezas y habilidades que han sido fundamentales en el comportamiento escolar y personal de los estudiantes, entre los que están: relaciones interpersonales; experimentación con objetos; almacenamiento de información en la memoria; estudio causa y efecto; resolución de problemas; constitución de un vocabulario útil; regulación emocional; adaptación a la diversidad; interpretación

de acontecimientos nuevos o estresantes; estimulación de ideas positivas relacionadas al autoconcepto; y desarrollo de motricidad fina y gruesa (Ortí, 2004).

Fomentar el desarrollo integral de los niños y niñas es una tarea muy importante para los padres, ya que son los responsables de otorgar la primera educación que tienen los niños y niñas, y en segundo lugar para los profesores, ya que éstos serán los encargados de educar buscando distintos tipos de métodos lúdicos para una enseñanza de calidad. El juego transformado en una actividad educativa adquiere un orden propio que es delimitado por un espacio y tiempo propio del orden escolar, y que supone la aprehensión de algún aspecto de lo real, cuyo acatamiento definirá al sujeto adaptado, serio y normado (Milstein, 1999).

El juego como herramienta pedagógica comenzó a ser considerada a partir de Friedrich Fröbell, aun cuando el juego había sido estudiado desde antes no se había logrado esta vinculación, Fröbell basándose en el hecho de que la educación comienza desde la niñez, introduce el juego como un medio para introducir a los niños y niñas en la cultura. Asimismo, expuso que el juego libre, dirigido y la intervención de los docentes como mediadores del aprendizaje, atribuyen gran relevancia a los dones de cada niño, y al descubrimiento del mundo por propio interés, como actividad espontánea (Heiland, 1993).

Rol del docente en el juego

En el marco del proceso de aprendizaje-enseñanza existen dos posturas por parte

de los docentes en relación al juego, el juego libre, espontáneo y voluntario (jugar por jugar) y el juego reglamentado que busca el cumplimiento de un objetivo (jugar para) (Sarlé, 2006). Es decir, el profesorado no interviene ni se involucra en el juego, dando libertad a los participantes y permitiendo que ellos construyan en la práctica sus propias reglas y limitaciones. No obstante, también están aquellos profesores que intervienen el juego direccionándolo al cumplimiento de un objetivo de aprendizaje ya sea específico o general, incorporando reglas y limitaciones que contribuyan a facilitar y/o complejizar ciertos aspectos del juego.

Para que la acción de jugar sea un elemento favorable en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, el rol del profesorado en la ejecución y enseñanza de los juegos es fundamental existiendo una serie de recomendaciones para la enseñanza de los juegos. Al respecto, como propone Meneses y Monge (2001) el profesorado debe:

- a) Conocer el juego antes de presentarlo (tiempo, materiales y espacio)
- b) Motivar a los estudiantes
- c) Explicar el juego con claridad
- d) Dar ejemplos de la ejecución del juego
- e) Responder dudas y corregir errores de ser necesario
- f) Puede implementar variaciones al juego según sea necesario
- g) Explicar dificultades y riesgos; por último

h) Integrar a todos los estudiantes en el juego

En síntesis, se expone la existencia de una mirada radical, donde el juego debe ser libre y espontáneo (los niños juegan a lo que quieren) y, por otro lado, dichos juegos pueden ser actividades totalmente direccionadas e intervenidas. Al respecto, este ensayo sostiene una mirada intermedia en que el profesorado observa y considera lo que niños y niñas juegan, considerando preferencias de espacios, materiales, compañeros y compañeras, reglas y gustos, ofreciendo una herramienta para direccionar el juego hacia un objetivo de aprendizaje conceptual y procedimental, manteniendo su libertad y espontaneidad, incentivando el autocontrol, el autocuidado y las actitudes mencionadas con anterioridad.

Clasificación y tipos de juego

Existen diversos autores que han clasificado los tipos de juegos según la acción que esta propende (Gómez-Álvarez & Zapata, 2022; Martínez, 2019). En base a lo anterior, Salazar (2012) los divide en juegos espontáneos entendiéndose como aquellas que son creadas por los niños y niñas en el momento (Cáceres et al., 2018); juegos organizados que se caracteriza por tener una elaboración con mayor planificación y con reglamento más complejo que el espontáneo; y los juegos predeportivos son aquellos que son previos al deporte e implican una serie de modificaciones a las reglas de dicho deporte.

Díaz (1993) también expone una clasificación de los juegos según las

acciones desarrolladas, categorizándose en juegos sensoriales para el desarrollo de los sentidos; juegos motrices que buscan el desarrollo y madurez de los movimientos; juegos de desarrollo anatómico que tienen por objetivo el desarrollo muscular y articular de los niños y niñas; juegos organizados que se caracterizan por tener como objetivo la enseñanza; juegos predeportivos cuyo objetivo es el desarrollo de destrezas y habilidades específicas de los deportes; y los juegos deportivos como una forma de enseñar los fundamentos y reglas que subyacen a un deporte (Díaz, 1993).

Por otro lado, para Duek (2012) los juegos se dividen en juegos individuales cuando los niños y niñas ejecutan las acciones de manera autónoma y sin necesidad de compañía y los juegos grupales que se refiere a aquellas acciones que involucran la colectividad para ser ejecutadas. Lo anterior, posee dos subcategorías que involucran a los juegos con objetos y sin objetos.

En base a los antecedentes anteriores, para efectos de este artículo se proponen siete tipos de juego que pueden ser practicados tanto a nivel individual y colectivo, entre estos:

Juegos con materiales

Son aquellos juegos que incluyen y dependen de un material o diversos materiales para ser desarrollados. Al respecto, es necesario señalar que la cantidad y calidad de los mismos depende de los objetivos de aprendizaje que se quiere alcanzar. Además, se debe considerar a modo de propuesta, para el incentivo a la participación, un material

debería alcanzar para dos a cinco participantes como máximo, luego de eso no cumple el objetivo. Por otro lado, si este material requiere de la manipulación y dominio del mismo, el facilitador debería considerar la utilización de un material por persona o máximo en parejas. Finalmente, para efectos de esta clasificación, no son considerados materiales aquellos implementos que delimitan el espacio, aquellos que señalan algún hito o aquellos materiales que se utilizan de manera esporádica. Esta clasificación propone el juego con el material que va a generar un aprendizaje en los participantes, con su manipulación y uso.

Juegos sin materiales

Son aquellos juegos que no necesitan de materiales para ser desarrollados, en ninguna de sus consideraciones, manos, pies, cuerpo u otros elementos. Es decir, pueden ser ejecutados por los estudiantes haciendo uso solamente del cuerpo y el espacio. Persiguen otro tipo de objetivos, principalmente actitudinales, organizativos, de planificación, de dominio del espacio, de aplicación y consideración de reglas. Asimismo, pueden promover el uso o desarrollo de las habilidades espacio-temporales y motoras básicas de locomoción y estabilidad individual.

Juegos intramuros

Son desarrollados al interior de un espacio reducido y cerrado. Estos juegos por su condición no promueven el movimiento amplio, ni desplazamientos extensos, incluso se ven disminuidas las habilidades motoras básicas gruesas; pero, sin duda,

estos juegos deberían favorecer los movimientos de pequeño desplazamiento, cortos en distancia, intensos en reacción; y en las habilidades cognitivas promueven la atención, concentración, estado de alerta, observación, detalle, comunicación entre los participantes, expresión facial, expresión corporal, manipulación fina de prensión, digitación, escritura, lectura, cálculo mental y gráfico. Por último, son una buena herramienta pedagógica para reconocer los aspectos conceptuales de los contenidos tratados generalmente de manera procedimental, es aquí donde aparecen las “modernas” metodologías activo-participativas como los juegos de tablero, de memoria, de repetición, etc.; que al indagar en ellos encontramos muchos más que solo los tradicionales ludo, domino, adivina quién?, ajedrez, dominó y jenga.

Juegos al aire libre

Son aquellos juegos que son desarrollados fuera de un espacio cerrado, caracterizado por ser ejecutado en un espacio libre y natural contribuyendo a la libertad y motivación de parte de los estudiantes. Pueden ser con o sin materiales, de grupos grandes o grupos pequeños. Lo que caracteriza a este tipo de juegos el espacio grande por lo tanto permite grandes desplazamientos, con todo lo que ello implica para las habilidades de locomoción, será importante considerar que para un gran desplazamiento se requiere una cantidad de tiempo para recorrer, por lo que podría clasificarse como juegos de larga duración. Estos juegos requieran de la preparación de los facilitadores o profesores y de los

participantes, para tener un exitoso pasar por el aire libre considerando las estaciones del año primavera, verano, otoño e invierno, este solo factor nos obliga a una indumentaria diferente para cada una de ellas, un alimentación especial, un rango etario pertinente y un dominio de todos los elementos presentes en el espacio según las estaciones del año; sin descuidar la ubicación geográfica, la distancia del lugar de un centro asistencial y la distancia para llegar y salir del lugar, todas estas consideraciones y otras deben tener los juegos al aire libre y quienes los preparan.

La característica más importante de los juegos al aire libre, debería ser, el objetivo a desarrollar según las distintas características del espacio. Por ejemplo: vivenciar desplazamientos en distintos tipos de suelo, el cual puede ser irregular, liso, blando, duro, rugoso, el tipo de superficie como arena, nieve, piedras, orificios, agua, barro; o en su defecto investigar las características de los distintos tipos de suelo, estando en ese espacio, promoviendo la reflexión, análisis, observación del espacio a investigar. Así con todos los elementos presentes en el aire libre tierra, aire, agua y fuego y todas sus mezclas y consideraciones específicas y generales.

Juegos no convencionales

Hemos denominado juegos no convencionales a aquellos que carecen de popularidad, tradición y práctica común en la Araucanía, como región de Chile. Las principales características de los juegos no convencionales es que ya se practiquen en otro lugar fuera de la Araucanía; que

tengan materiales distintos a los habituales entre los que encontramos material de desecho, reutilizado o de características poco habituales (bolsas, tapas, corchos, hojas de papel, volantes distintos, espumas, varas, etc.), así como uso de materiales tradicionales o habituales de formas poco convencionales o conocidas por los participantes (tres arcos, dos o tres balones deportivos en una sola cancha, tres o cuatro equipos en una sola cancha, otras formas de hacer goles o conversiones, etc.); también consideramos juegos no convencionales a aquellos que tengan espacios distintos de uso (arena, bosque, bancas, mesas, galerías o graderías, pasillos y otros.) la mayoría de los juegos tradicionales, populares y comunes de otros países y zonas geográficas se transforman en juegos no convencionales para la Araucanía.

Juegos tradicionales

Son aquellos juegos que tienen características tradicionales de una sociedad o cultura específica y que comúnmente se practican en fechas y espacios determinados; la consideración para este ensayo tiene que ver con la promoción de su aplicabilidad para la consecución de objetivos propios de la Educación Física y la Recreación como áreas de desarrollo humano. A este respecto podemos mencionar el saltar la cuerda cantando o la carrera en sacos, que puede tener variados objetivos pedagógicos como incrementar la saltabilidad, el incremento de la fuerza potencia de piernas, el desarrollo de la coordinación general y de la

sincronización con los compañeros de batida, entre otras características que permitirán a un docente de Educación Física cumplir con los objetivos propuestos por la asignatura en cualquier época del año, con un juego tradicional que se practica en el mes de septiembre preferentemente.

Juegos predeportivos

Son aquellos juegos que anteceden al deporte. Sirven como iniciación a la formación deportiva y se caracterizan por introducir a los reglamentos y fundamentos técnicos básicos. Las principales características de los juegos predeportivos radican en la especialización de la habilidad motora básica en alguna de sus manifestaciones, o sea para ser considerado juegos predeportivo debe alternarse habilidades motoras básicas y habilidades motoras específicas, durante el desarrollo del juego, pero predominar la habilidad motoras específica.

Se considera como juego predeportivo si el uso del material deportivo llámese balón, raqueta, stick, red u otro tiene el uso reglamentario o lo va adquiriendo paulatinamente con uno o varios juegos. Lo mismo consideramos con el uso del espacio aéreo o terrestre y si el uso del mismo se acerca al reglamento, para ello se debería considerar parte del espacio o el espacio completo con más de alguna consideración de la regla, de la aplicación de fundamentos técnicos o tácticos o algunas reglas para considerarse un juego predeportivo.

Mientras que, es importante mencionar que no se considera juego predeportivo

cuando se juega el deporte, con la aplicación de sus fundamentos técnicos y tácticos y su reglamento completo en un espacio pequeño, lo consideramos el deporte en un espacio reducido o una gradación metodológica y no un juego predeportivo. Finalmente se considera como juego predeportivo aquel juego que incluye en algunas de sus reglas o convenciones el uso de reglamento propio del deporte, aunque sea en una situación muy puntual, ejemplo: "Si el balón sale en la línea de fondo, la rival saca desde la esquina".

Ficha de clasificación de juegos según disciplina

Ya se ha evidenciado los beneficios del juego como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mejorando el desarrollo de aprendizajes significativos y aumento en el rendimiento académico de los estudiantes en diversas disciplinas (Melo & Hernández, 2014).

Considerando el Marco para la Buena Enseñanza (última actualización 2018), otro de los beneficios evidentes en el ejercicio de la profesión docente, radica en el orden que se debe tener con los juegos, formas lúdicas y actividades lúdicas, fichándolos y organizándolos según sus propias experiencias docentes, se constituye en un claro ejemplo del Dominio D: "el Compromiso con sus responsabilidades profesionales" y del Dominio A: "Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje", ambos dominios propios de un docente de calidad que se preocupa del aprendizaje de sus estudiantes y junto con esa preocupación se ocupa de la enseñanza y cada una de

las ventajas y distintas aplicaciones que puede tener un juego en los distintos niveles educativos, distintos espacios educativos y en los distintos sectores de la sociedad. Al respecto, se presenta el ejemplo de una ficha de clasificación de

juegos elaborada por los autores para el cumplimiento de objetivos de aprendizajes.

Tabla 1. Ficha de clasificación de juego

FICHA DE CLASIFICACIÓN DE JUEGO			
Nombre del juego			
Objetivo de aprendizaje			
Objetivo específico			
Duración aproximada			
N° de personas			
Terreno o espacio			
Materiales			
DESCRIPCIÓN			
Motivación-Preparación			
Instrucciones			
Precauciones			
EVALUACIÓN			
Criterio, ámbito contenido.	Bueno	Regular	Deficiente

CONCLUSIÓN

Desde la mirada profesional se han evidenciado una serie de consideraciones con respecto al juego. En relación con su utilidad, el juego se constituye como una

herramienta pedagógica para los facilitadores o profesores de algún proceso de enseñanza y aprendizaje. Se transforma en una metodología, en un atractivo y motivador método para la

entrega de distintos tipos de contenidos conceptuales y procedimentales, este punto se transforma en uno de los motores de este ensayo, ya que existe la creencia que los juegos se aplican para complementar el proceso de enseñanza aprendizaje, que no es serio, que no enseña o que logra o consigue fácilmente aprendizajes actitudinales, se pretende reflexionar sobre la importancia del método lúdico y del juego como un herramienta pedagógica capaz de incentivar, motivar y lograr aprendizajes conceptuales y procedimentales de las distintas disciplinas que lo empleen; por otro lado y menos relevante de señalar que la efectividad de este proceso de enseñanza en el aprendizaje de los participantes del juego, depende principalmente del docente y sus competencias, dominio, carisma, intención y desarrollo. Por otro lado, el juego es una herramienta pedagógica importante para el logro de objetivos actitudinales o para el alcance de actitudes ideales que se quieran alcanzar en los grupos de distinto rango etario.

Otra consideración con el juego y el método lúdico radica en el atractivo dinámico y didáctico que genera en los participantes la implementación del juego, el material didáctico, el azar, el espacio, triunfos y derrotas, entre otros elementos que promueven la atención, concentración, participación activa,

diálogo y todas las relaciones sociales que se dan en el contexto educativo.

El juego invita, facilita, construye actitudes colaborativas, cooperativas, tolerancia a la adversidad, comunicación, amistad, respeto al rival circunstancial y al compañero circunstancial, respeto y consideración de reglas, reglamentos y acuerdos, entre otras; cada una de estas actitudes se lograrán, según las características y apoyo entregado por el facilitador o docente expuesto en el párrafo anterior, pero atentos que no es lo único que puede lograr, los aprendizajes van más allá que en solo respeto de las reglas, el juego se pone al servicio de las habilidades profesionales de conseguir el tan anhelado aprendizaje de los participantes, niños, niñas, jóvenes, señoritas, adultos y adultos mayores que nos corresponda educar.

Por esta razón, como profesional de la educación, se propone la ficha de clasificación de juegos anteriormente expuesta, la que podría llegar a contribuir a establecer y mantener un orden de los elementos asociados al juego que se pretende desarrollar. De esta manera, sostenemos que, lo anterior permitirá tener mayor claridad de las experiencias de aprendizaje declaradas en las planificaciones especificando el objetivo de aprendizaje que se espera alcanzar a través de cada acción desarrollada.

REFERENCIAS

- Cáceres, F., Granada, M., & Pomés, M. (2018). Inclusión y Juego en la Infancia Temprana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 181-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100181>

- Muñoz, C., Lira, B., Lizama, A., Valenzuela, J. & Sarlé., P. (2019). Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje. *Interdisciplinaria*, 36(2), 233-249. <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v36n2/1668-7027-interd-36-02-00233.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1980). *El Niño y el juego: planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. París: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134047>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (Junio de 2007). OMS. https://www.who.int/social_determinants/publications/early_child_dev_ecdkn_es.pdf?ua=1
- Ortí, J. (2004). *La animación deportiva, el juego y los deportes alternativos*. Barcelona: INDE.
- Pamplona-Raigosa, J., Cuesta-Saldarriaga, J. & Cano-Valderrama, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista eleuthera*, 21, 13-33. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2>
- Rodríguez, Y. (2017). El cuerpo y la lúdica: herramientas promisorias para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Sophia*, 13(2), 46-52. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.740>
- Salazar, C. (2012). Juegos: tipos y características. *Revista Educación*, 24(2), 165-174. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V24I2.481>
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/56654651/ensenar_el_juego_y_jugar_la_ensenanza.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Densenar_el_juego_y_jugar_la_ensenanza.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ
- Venegas Álvarez, G., Proaño Rodríguez, C., Tello Cóndor, G., & Castro Bungacho, S. (2021). Actividades lúdicas para el mejoramiento de la lectura comprensiva en estudiantes de educación básica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 502-514. 2021. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.191>
- Vivas, E., & Guevara, M. (2003). Un juego como estrategia educativa para el control de *Aedes aegypti* en escolares venezolanos. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 14(6), 394-401. <https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/2003.v14n6/394-401/es>

ANÁLISIS DEL PEI DESDE UN ENFOQUE RADICAL E INCLUSIVO: CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS

ANALYSIS OF PEI FROM A RADICAL AND INCLUSIVE APPROACH: CONSIDERATIONS AND SUGGESTIONS

**Justine Yévenes-Márquez¹; Nicolás Muñoz-Fariña¹; Gonzalo Salas-González¹;
Cristina Morales-Orellana¹**

¹Diplomado Diseño E Innovación Curricular, Universidad Autónoma de Chile,
Chile

Yévenes-Márquez, J., Muñoz-Fariña, N., Salas-González, G., y Morales-Orellana, C. (2023). Análisis de PEI desde un enfoque radical e inclusivo: consideraciones y sugerencias. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad*, 1(1), 45-72. <https://www.ried.website/actual/issue1-view-4>

RESUMEN

Todo establecimiento educacional en Chile debe contar con un Proyecto Educativo Institucional (PEI). El Ministerio de Educación lo define como un documento de alto valor legal, que plasma identidad, ideales, directrices y concepciones de Educación. La legislación chilena determina que la Educación debe ser inclusiva, integral y no discriminatoria. Frente a estas directrices y los requerimientos de las comunidades educativas, se hace necesario reflexionar sobre cómo se entiende el proceso educativo y repensar estas concepciones. Por tanto, a través de un análisis de caso, tomando como técnica de recolección de datos el análisis documental y siguiendo las directrices de un análisis instrumental, se toman decisiones para la generación de una propuesta de modificación de un PEI, a partir de las directrices de un enfoque radical e inclusivo. Como resultado se visualizan insuficiencias entre los elementos constituyentes del documento, su abordaje legal y los requerimientos nacionales. A modo de discusión, se presenta una propuesta a la mejora desde un enfoque radical e inclusivo, para la adecuación de la propuesta a las necesidades contextuales. Se concluye en la necesidad de la autorreflexión activa y del cambio en la forma de concebir la Educación que deben plasmarse en los PEI.

Palabras clave: Proyecto Educativo Institucional, Enfoque radical e inclusivo, Educación, Desarrollo profesional, Docencia, Institución Educativa

ABSTRACT

Every educational establishment in Chile must have an Institutional Educational Project. The Ministry of Education defines it as a document of high legal value, which embodies identity,

ideals, guidelines, and conceptions of Education. Chilean legislation determines that Education must be inclusive, comprehensive, and non-discriminatory. Faced with these guidelines and the requirements of educational communities, it is necessary to reflect on how the educational process is understood and rethink these conceptions. Therefore, through a case analysis, taking documentary analysis as a data collection technique and following the guidelines of an instrumental analysis, decisions are made to generate a proposal to modify a PEI, based on the guidelines of a radical and inclusive approach. As a result, insufficiencies are displayed between the constituent elements of the document, its legal approach, and national requirements. By way of discussion, a proposal for improvement is presented from a radical and inclusive approach, for the adaptation of the proposal to the contextual needs. It is concluded on the need for active self-reflection and change in the way of conceiving Education that must be reflected in the PEI.

Keyword: Institutional Educational Project, Radical and inclusive approach, Education, Professional development, Teaching, Educational Institution

INTRODUCCIÓN

La educación es fundamental en la vida de los individuos, al respecto, Alcántara (2009), menciona que es en la escuela donde el estudiantado aprende no solo conceptos formales, sino otras cosas igual de relevantes como la interacción social, la comunicación y la disciplina. Agrega que la educación es un proceso que permite la transmisión de conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. Desde la perspectiva de Tocora y García (2018), la educación es percibida como un proceso de socialización y de preparación para la vida en sociedad. Especifican que este proceso requiere de aprendizajes diversos como: habilidades, conocimientos, normas y valores que permitirán al sujeto identificarse y ser identificado como miembro de una comunidad o nación. Desde el Ministerio de Educación (MINEDUC), definen educación como un proceso permanente de aprender que considera las diversas etapas de la vida del sujeto, teniendo como finalidad el alcance

del desarrollo espiritual, ético, afectivo, moral, intelectual, artístico y físico, a través de la transmisión de valores, conocimientos y destrezas. Agregan, además, que el artículo 3, letra b de la Ley General de Educación (LGE, 2016), determina que la educación debe propender a asegurar que todos los estudiantes, independiente de sus condiciones y circunstancias, tengan acceso a educarse y alcancen los objetivos generales expresados en el currículum nacional. Es así cómo puede entenderse la educación como proceso ligado con la estructuración de la sociedad y a la posibilidad del sujeto en formación de tener las herramientas necesarias para desenvolverse en comunidad. Ahora bien, desde la perspectiva del enfoque radical e inclusivo, Educar para la vida es educación, pero la educación no es solo eso, ya que se enuncia que esta visión de educación no ayudará realmente a cohesionar una sociedad que está rota, llena de grietas y muros sociales y

personales (Herrán, 2013). Por tanto, desde este enfoque, existe una inherente necesidad de replantear y cuestionar las visiones clásicas del papel de la educación y de todos sus actores.

Es por esto que desde el enfoque radical e inclusivo, este trabajo tiene como propósito reflexionar sobre la constitución de la educación, a partir del análisis de un proyecto educativo institucional particular, para culminar en una propuesta formal que tenga como fundamentación este enfoque.

Existe una diversidad de documentos que contribuyen a plasmar el o los objetivos que persigue la educación, en específico, esta reflexión se centrará en el Proyecto Educativo Institucional. El PEI se concibe como un instrumento de alto valor legal, en el que se explicita cuáles son los sellos y sentidos que caracterizan al establecimiento y cuáles serán sus aportes al desarrollo de la comunidad. Además, este documento es un referente que permiten la toma de decisiones y realización de acciones que admitan asegurar calidad, mediante otras herramientas como el Plan de mejoramiento educativo (Mineduc, 2015a). Desde la perspectiva de Herrera y Silva (2018), el PEI orienta la gestión de todos los eventos que ocurren internamente en una institución educativa, con el propósito fundamental de buscar un entorno que favorezca la labor educativa. En la misma línea, Patiño (2015), menciona que este documento se transforma en un eje integrador y orientador frente a la toma de decisiones

además de incluir todos los aspectos fundamentales para la generación de una identidad institucional (Herrera & Silva, 2018). Por tanto, se puede indicar que el PEI es un ideario que se adscribe a una forma de concebir la educación y sus propósitos.

En la legislación vigente, no se determina una estructura definida para los PEI. Sin embargo, dentro del contexto de la promulgación de la Ley de Inclusión, es necesario que se incorporen algunos elementos que den cuenta de los requisitos y orientaciones que emanan de dicho dictamen. Se sugiere la incorporación de tres apartados generales: (1) *Contexto*, compuesto por una introducción, información institucional, reseña histórica y entorno; (2) *Ideario*, disgregado en sellos educativos, visión, misión, definiciones, sentidos institucionales y perfiles; y (3) *Evaluación*, dividido en seguimientos y proyecciones (Mineduc, 2015a).

Este ejercicio de reflexión comenzará con la exposición de los pilares fundamentales del PEI de una Institución Educativa situada en ciudad de Santiago, en la cual se analizará la consistencia interna entre estos elementos y lo solicitado desde el Ministerio y la Legislación vigente, a continuación, se redactará una propuesta fundamentada en el enfoque radical e inclusivo, que considerará las observaciones que se entregan en primera instancia y se concluye con una reflexión acerca del desarrollo presentado.

MÉTODO

En cuando al modelo de investigación (Quecedo y Castaño, 2002), ésta se ha direccionado hacia el uso de una metodología cualitativa. Ugalde y Balbastre (2013) enuncian que las investigaciones cualitativas sirven para entender la realidad social, dejando de lado visiones unificadas que no son aplicables al hecho social. Esto último porque no existen leyes generales en los eventos sociales, sino sentimientos, pensares e historias de los distintos actores participantes. Quecedo y Castaño (2002) agregan que, a través de este tipo de investigación, se obtienen datos de naturaleza descriptiva. Este trabajo tuvo como propósito analizar un Proyecto Educativo Institucional desde una mirada analítica, para la configuración de propuestas de mejora, centrándose en aspectos contextuales y de configuración de la propuesta institucional. Desde la reflexión se levantan sugerencias en un plano teórico-descriptivo.

El enfoque que se ha decidido trabajar es el estudio de casos que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, sistemático, comprehensivo y profundo del caso objeto de estudio (Rodríguez Gómez et al., 1996; en Sadín, 2003), centrándose en situaciones, eventos, programas o fenómenos particulares; lo hace apto para entender problemas prácticos, cuestionamientos o aconteceres de la vida (Sadín, 2003). Se ha abordado como caso un PEI particular, inserto en un contexto situacional con sus propias características,

contrastándose con las directrices educativas nacionales y el enfoque radical e inclusivo. Se implementó un estudio instrumental (Sadín, 2003) para tener una mayor comprensión de una temática o refinar teorías. Continuando con la autora, agrega que, en esta modalidad, el caso es secundario, porque éste se transforma en un instrumento para conseguir otros fines indagatorios. Frente al objetivo de este trabajo, el centro no se encuentra principalmente en el PEI de la institución, sino más bien, analizarlo desde una perspectiva de mejora.

Como técnica de recolección de información se ha empleado un análisis documental, que permite la obtención de información valiosa para la descripción de acontecimientos, problemas y reacciones de la cultura objeto de análisis (Quintana y Montgomery, 2006). En el caso de esta investigación, se ha tomado como referencias las indicaciones ministeriales para la constitución de los PEI, las leyes educativas vinculadas con las exigencias institucionales, las problemáticas contextuales documentadas en investigaciones citadas y los escritos sobre el enfoque radical e inclusivo de Agustín De la Herrán.

Esta investigación se propuso como objetivo general el analizar una propuesta educativa con actualizaciones desde el 2015, focalizando este en la respuesta a las necesidades educativas de sus estudiantes, la articulación curricular de este PEI con la enseñanza que declara y dirigir este proyecto educacional hacia un

modelo radical inclusivo. Como objetivo específico se buscó redefinir contexto, misión, visión, sellos y propuesta curricular hacia un modelo radical

inclusivo y que las actualizaciones a nivel curricular resulten pertinentes al marco legal establecido por el ministerio de educación.

RESULTADOS

Antecedentes del establecimiento seleccionado

Se ha seleccionado el PEI de un centro educativo de carácter católico, ubicado en la comuna de Maipú. Este documento se encuentra publicado en la página web de la institución educativa y se mantiene vigente desde el año 2019 a 2022. Reúne la Misión y Visión, los sellos educativos, enfoques y sentidos institucionales, plantea desafíos y señala los perfiles esperados para cada miembro de la comunidad educativa. El proyecto educativo institucional propone una educación en lineamientos pastorales, a través de un currículum evangelizador que tienda puentes entre la fe, cultura y vida desde los valores del Evangelio.

I. Misión

Nuestro colegio está comprometido en la formación integral de nuestros estudiantes bajo el carisma de las fundadoras de las hermanas de la Providencia y desarrollando una educación de calidad que impacte en la vida de las y los estudiantes, potenciando una sana convivencia escolar con buenas relaciones, basadas en la confianza, solidaridad y respeto, cuyo objetivo es potenciar las cualidades y habilidades que ayuden a insertarse en el mundo de hoy.

II. Visión

Ser una comunidad educativa con una sólida formación Inclusiva - valórica y de excelencia académica. Queremos formar hombres y mujeres de bien que aporten al crecimiento y desarrollo de la sociedad desde el carisma Providencia, comprometiéndose a los nuevos cambios del mundo a través de lo ecológico, social y cultural, logrando desarrollar en cada uno, un pensamiento crítico y reflexivo al mundo del conocimiento.

III. Principios y enfoques pedagógicos

- Enraizados desde el Carisma Providencia.
- Nos define un estilo pedagógico-pastoral.
- Somos una comunidad educativa misionera, parte de la Iglesia.

IV. Valores

Dios Padre Providente: Es reconocer la presencia de Dios Padre en lo cotidiano y descubrir el proyecto personal de vida desde la Providencia de Dios para cada uno, integrando en nuestras vidas la iniciativa, la reflexión y la creatividad, velando por el cuidado del medioambiente, como un tributo a Dios

creador. Ello implica: Escucha, Misericordia y Confianza.

Nuestra Señora de Dolores: Implica desarrollar la serenidad, fortaleza, esperanza y resiliencia para resolver conflictos con madurez y en paz. Ello supone comprometerse con la consecuencia de sus opiniones y actos, haciendo ejercicio de: Servicio, Gratitude, Solidaridad y Acogida.

Educación centrada en Cristo: Es comprometerse con la vivencia comunitaria, fundada en la persona de Jesús. Celebrar la fe, mediante la oración y la Eucaristía. Esto implica: amar, vivenciar la fe y ser testimonio fraterno para los demás: Respeto, Solidaridad, Inclusión, Participación Ciudadana, Autonomía y Empatía.

Solidaridad Creativa: Promover la reconciliación, la justicia, la unidad y la paz; dar testimonio de gratitud, alegría y esperanza en su entorno, participando de grupos que expresan una solidaridad realista y audacia responsable e integrando la responsabilidad con su propio conocimiento y sus instancias comunitarias. Ello requiere: Humildad, Alegría, Esperanza, Compromiso, Audacia, Responsabilidad y Caridad.

V. Objetivo General

Pretende la formación de un(a) estudiante que sea protagonista de su proceso educativo, comprometido (a) con su desarrollo académico, que elabore su proyecto de vida cristiano en concordancia con su vocación personal y

que sea un aporte proactivo a nuestra sociedad.

VI. Sellos Educativos

- Una educación de formación Valórica inspirada en el Evangelio.
- Una educación centrada en la persona especialmente en su desarrollo integral.
- Una educación que esté centrada en mejorar los resultados académicos en las pruebas de mediciones externas.
- Una educación que favorece y promueve el compromiso e inserción con la ciudadanía activa.
- Una educación como agente de cambio para favorecer una buena convivencia.

VII. Objetivos Estratégicos

- a) *Área Convivencia Escolar:* Fortalecer el compromiso de la comunidad educativa, aceptando la responsabilidad que tiene el establecimiento en la mejora continua de las buenas relaciones humanas, inspiradas por el Espíritu Providente, quien valora la importancia de todos y cada uno de las creaturas.
- b) *Área Liderazgo:* Obtención del SNED con un 100%. Logros institucionales anuales de acuerdo a las metas propuestas; aumento y formalización de redes de apoyo tanto internas como externas; planificación de los procesos internos enfocados a resultados cuantitativos y cualitativos;

optimizar los indicadores de los resultados internos y externos. Consolidar el equipo multidisciplinario que lidere los procesos de inclusión.

- c) *Área Gestión de Recursos:* Llevar un control ordenado y claro en la contabilidad del colegio; Plan de capacitación para todo el personal. Infraestructura adecuada para asegurar un servicio educativo de calidad y seguro; Implementar tecnologías educativas que cualifiquen nuestra propuesta educativa; Trabajar en el perfeccionamiento docente continuo.
- d) *Área Gestión Pedagógica:* Fortalecer la gestión pedagógica y la implementación de un currículum evangelizador desde el Carisma Providencia a partir de la difusión de lineamientos educativos, la instalación de prácticas de calidad y el trabajo colaborativo que permita organizar los procesos de planificación, enseñanza y evaluación; Conocer el avance de los estudiantes, retroalimentar el desempeño docente y detectar a tiempo situaciones que requieran apoyo; Implementar un modelo pedagógico expresado en un proyecto curricular, incluyendo herramientas tecnológicas como parte de las estrategias educativas.

Pertinencia del Proyecto Educativo Institucional

A continuación, se abordarán algunos aspectos que se revisan frente a las indicaciones Ministeriales y a las necesidades del contexto educativo particular, por otro lado este establecimiento cuenta con educación básica y media, por lo que es fundamental la consideración de las características de los y las estudiantes, sus niveles de desarrollo y sus requerimientos como individuos. Además, dentro de la normativa vigente, existen variados documentos de referencia para la construcción de cada apartado. Por último, se hace necesaria la identificación de la consistencia interna, es decir, la correlación entre las distintas fundamentaciones explicitadas para cada apartado que compone al PEI.

Para este análisis se abordarán los siguientes puntos: inclusión, visualización o foco de la tarea formativa, enfoque pedagógico, profundización para el entendimiento, inclusión del decreto 83 y desarrollo socioemocional.

Inconsistencia sobre la inclusión: sesgo

Es importante considerar, que dentro de los lineamientos del PEI, existe un claro enfoque católico pero además inclusivo, por ende, en la formulación de este, existe una incoherencia al momento de plantear ¿Qué tipo de estudiantes formamos? ya que, se menciona que es “reconocida por su calidad, equidad e inclusión”(PEI, p.15) pero “teniendo como centro la persona de Jesús y los valores cristianos” (PEI, p.15), lo cual lleva a una interrogante ¿Qué

sucede con aquellos estudiantes que poseen otra religión o son ateos?, esto es debido que a lo largo de su documento se busca evangelizar mediante la Providencia, existiendo un enfoque curricular que excluye a los otros estudiantes, lo que inculca una educación centrada en entregar valores o herramientas a personas que profesan la religión católica, esto considerando además que solo en un apartado de tres líneas se menciona que es un colegio que promueve la educación hacia estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Por otro lado, siempre ha sido relevante trabajar desde la inclusión en diversos espacios educativos, con el fin de que “cada establecimiento educacional de Chile promueva la inclusión a través de prácticas educativas que aseguren el acceso, permanencia, aprendizaje y participación de todas y todos los estudiantes, reconociendo su diversidad y favoreciendo un trabajo pedagógico más pertinente a sus identidades, aptitudes, necesidades y motivaciones reales” (Ministerio de Educación, 2018) es por esto que el enfoque inclusivo que posee el Proyecto Educativo Institucional analizado, se vuelve, desde una mirada crítica, un enfoque “exclusivo”, en el cual solo es aceptable para aquellos que cumplen los estándares establecidos, sin tener en cuenta que actualmente:

La escuela ya no funciona como una institución ni un molde que da forma a los individuos. Hoy la escuela, más que una fábrica de sujetos es un espacio dotado de recursos, donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de

experiencias y sentidos diversos (Tenti, 2008).

Centralización en aspectos externos por sobre el estudiante: incongruencia de foco

Dentro de las diversas herramientas y oportunidades que se les debe entregar a un estudiante, es importante saber ¿Qué queremos obtener de él?, de esta forma, estaremos trabajando de forma lineal en la formación del alumnado, es por esto que el PEI analizado se aleja un poco de ello, debido a que en él existe una incongruencia en el foco central de lo que se desea de los jóvenes ya que, según el establecimiento busca “estar comprometidos con cada uno de nuestros estudiantes a que sean personas felices y de bien a través de la construcción de su proyecto de vida (...) considerar y desarrollar habilidades, destrezas artísticas, deportivas y sociales (...)” (PEI, p.10) Por ende, se puede verificar que se centra en los estudiantes como personas que puedan desarrollarse integralmente adquiriendo habilidades acorde a gustos, intereses y proyectos de vida.

Sin embargo, se puede observar que este documento además busca “Una educación que esté centrada en mejorar los resultados académicos en las pruebas de mediciones externas” (PEI, p.10) como también “Obtención del SNED con un 100% (...) Optimizar los indicadores de los resultados internos y externos” (PEI, p.16), es aquí donde se deja de lado el desarrollo integral del estudiante, debido a que el establecimiento desea centrarse en aspectos externos por sobre el estudiante en sí, sin tener en cuenta que:

La adquisición de conocimientos meramente académicos no es suficiente para conseguir el éxito escolar, así como las implicaciones educativas que tiene el considerar los aspectos emocionales en las aulas, sobre todo en lo que respecta al bienestar emocional, el rendimiento de los estudiantes y la mejora de la convivencia escolar. (Jiménez & López, 2009).

Por ende, es relevante que se consignen lineamientos específicos en ¿Qué esperamos desarrollar en los y las estudiantes?, con el fin de que ellos sean capaces de adquirir las herramientas necesarias tanto emocionales y académicas, siendo competentes para rendir exitosamente en las pruebas estandarizadas por las cuales el establecimiento posee interés, ya que existe una:

Fuerte relación entre procesos emocionales y procesos de aprendizaje, pudiendo provocar que el desajuste emocional afecte a la habilidad de los estudiantes para concentrarse y recordar, resultando esto en un pobre trabajo escolar, el cual, posteriormente incrementa la ansiedad y frustración del niño. (Abdullah et al., 2004; citado en Morales & López, 2009).

Falta de claridad al plantear el enfoque pedagógico proyectado en el PEI

La Institución explicita un enfoque pedagógico-pastoral, al respecto, enuncian que su educación tiene una inclinación pastoral a través de un currículum evangelizador que une la fe, la cultura y la vida desde los valores del Evangelio. Determinan que el docente es un instrumento empleado por Cristo, quien educa a través de ellos con amor. Al

respecto, Elizalde (2011) explica que toda opción pedagógica de naturaleza pastoral tiene de referencia explícita a Jesús y el reino de Dios, ya que en la persona de Jesús se encuentran elementos valiosos para la pedagogía, considerando la dimensión personal como una clave fundamental para la afirmación del estudiante en su contexto vital.

A partir de lo enunciado, se observa una inclinación por el uso del diálogo y la exposición como guía para el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que se utiliza de referencia, la forma en que Jesús enseñaba a sus fieles. Ahora bien, dentro del apartado de *Sellos Educativos*, se describe el uso de una pedagogía de experiencia, participativa y transformadora, además de mencionar el uso de metodologías activas, centradas en el protagonismo de los estudiantes. Es así como se enuncian distintos enfoques dentro de un mismo apartado: como, por ejemplo, constructivista, al enunciar al estudiante como centro del proceso; y crítico, cuando habla de la pedagogía transformadora. Por otro lado, en la sección de *Objetivos Estratégicos*, se plantea como meta el implementar tecnologías educativas que cualifiquen la propuesta educativa presentada, sin embargo, no hay claridad de cómo se busca esta inclusión y con qué objetivo se debe implementar. Por último, dentro de las características esperables de los docentes, se incluye el desarrollo de aprendizaje significativo, en *Perfiles*.

Si bien, dentro de la propuesta general existe un lineamiento específico vinculado con la religiosidad y la motivación de la

vida cristiana, existe una mezcla de enfoques que, si bien es cierto, pueden subsistir y emplearse en diversas circunstancias, debieran estar enunciados en el apartado específico que estipula el Ministerio de Educación para su exposición.

Según el Mineduc (2015a), los enfoques educativos corresponden a los sustentos teóricos de la práctica educativa, los cuales contienen elementos filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, valóricos y éticos. Además, afectan directamente en el perfil del estudiantado. Por tanto, los enfoques educativos debieran expresarse con claridad y consistencia para que el PEI cumpla su función orientadora. Arbeláez (2021) explica que un enfoque pedagógico cambia la manera en que se concibe al estudiante, los fines educativos, los diseños curriculares y el rol del profesor. Afirma que es necesario que se defina el modelo educativo y el enfoque o los enfoques que aplicará la institución en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que la elección de uno u otro tendrá efectos directos en la planeación y práctica en aula. Desde esta perspectiva, falta claridad frente a cuál es la línea metodológica que da sustento a las prácticas y al perfil que debieran asumir los educandos y los docentes.

Como último punto, es importante señalar que, desde las bases curriculares (2015c), se explicita la adquisición de ciertos dominios como herramientas, entre ellos el lenguaje, procedimientos y razonamiento matemático, por tanto, hay un sentido práctico del conocimiento. Por

esa razón, mucha de las propuestas presentadas en las diferentes secciones de asignaturas, se trabaja a partir de proyectos o vinculación interdisciplinaria frente a la resolución de problemas. Sin embargo, no hay ninguna enunciación directa sobre estos aspectos que son considerados en las bases curriculares del país.

Insuficiencia en apartados solicitados por el Ministerio

Es necesario señalar que el Ministerio de Educación en su documento “Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional”, declara una serie de indicaciones para la elaboración de los proyectos educativos de cada institución. Por tanto, entrega la factibilidad de contar con una guía estructural base para la construcción del PEI. En las instrucciones, se mencionan los apartados base mínimos solicitados por el Mineduc, a saber: *Contexto*, dividido en introducción, información institucional, reseña histórica y entorno; *Ideario*, disgregado en sellos educativos, visión, misión, definiciones y sentidos institucionales y perfiles; y *Evaluación*, compuesto por los seguimientos y proyecciones.

Frente a estas indicaciones, el establecimiento cuenta con ciertas debilidades o falta de profundización que hacen necesaria una revisión del documento para darle una mayor sustentabilidad a su impronta como institución educativa.

En primera instancia, el establecimiento seleccionado cuenta con Subvención

Escolar Preferencial (Ley SEP), donde se enuncia que existen alumnos con calidad de “prioritarios”. Además, se explicita que la educación de estos estudiantes es completamente gratuita porque provienen de familias con problemas socioeconómicos. Para lograr la adscripción de esta subvención, se requiere del levantamiento de información por parte de especialistas; es decir, de labores que son realizadas por un asistente o trabajador social. Hay que destacar que, dentro de la definición de perfiles en el PEI trabajado, solo se hace mención a los *Directivos, Docentes, Asistentes de la Educación, Estudiantes y Apoderados*. Sin embargo, en las orientaciones del Mineduc (2015), se explicita la distinción entre *asistente de la educación y profesional de apoyo*. Es en este último grupo donde debiera consignarse la labor del asistente social y del psicólogo, en caso de que el establecimiento contará con la colaboración de estos profesionales. El foco de este tipo de apoyos no puede estar descontextualizado del quehacer formativo de la institución y requiere de la implementación de modelos de trabajo sistémicos e interdisciplinarios, considerando una perspectiva comunitaria (Mineduc, 2015). Por tanto, existe, en primera instancia, un vacío sobre la funcionalidad y contribución de la labor de estos profesionales, dado que el establecimiento los requeriría por su inclusión en la Ley SEP, frente a la misión y visión imperante del establecimiento.

En segunda instancia, en el apartado de *Evaluación*, frente a los indicadores de seguimientos y proyecciones, desde el

Ministerio se solicita la definición de los instrumentos que serán utilizados para la realización del seguimiento y las proyecciones, de acuerdo con ciertos periodos de tiempo, determinados en relación con la realidad específica de cada institución. Además, agrega que es recomendable utilizar indicadores vinculados a los objetivos estratégicos planteados en el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) y medidos a través de objetivos anuales (Mineduc, 2015). Sin embargo, desde el PEI analizado, el proceso de evaluación solo se encuentra a nivel declarativo y genérico, sin presentar un plan de acción concreto. Además, no existe nexo o vinculación con el PME y se explicita que el proceso será construido desde la mirada de la dirección y que, posteriormente, se incluirá la colaboración de los demás participantes del establecimiento. Esto último, se contrapone con la importancia que tiene para el establecimiento el concepto de comunidad y también con las indicaciones y sugerencias del Mineduc, que apelan a un trabajo conjunto en donde se tomen decisiones entre todos, incluidos los mismos procesos, su planificación, elaboración y evaluación.

Por último y, no menos importante, el PEI analizado tiene en su estructuración, los elementos mínimos solicitados en las indicaciones ministeriales. Sin embargo, desde la Universidad del Bío-bío, se entregan una serie de sugerencias que permiten contextualizar de manera más profunda los PEI de una institución; entre estas sugerencias se encuentra: (1) la inclusión de un análisis FODA y (2)

especificar en la evaluación del instrumento el qué evaluar y el para qué; el sentido de realizar el análisis del PEI cada cierto tiempo.

Inconsistencia del PEI frente al decreto 83

En la ley de inclusión 20.845 y el manual para la construcción de un PEI, se solicita la declaración en los sellos y propósitos, respecto de la finalidad de impartir una educación de carácter inclusiva. Hay una inconsistencia con el discurso de inclusividad y su proyecto educativo, ya que, al no declarar de manera explícita y clara, se está omitiendo las directrices legales sobre el tema. Se debe agregar un sello que especifique la finalidad de brindar una educación de carácter inclusivo, lo que luego deberá traducirse en objetivos, metas, líneas estratégicas y acciones de su Plan de Mejoramiento Educativo (PME), que potencien la finalidad del PIE. Al contrario, declaran ser una institución inclusiva de carácter católico, se hace referencia al convenio con el Ministerio desde el 2015 que busca atender a los estudiantes, sin tener ningún fundamento real ni sello vinculado con la ley o las Necesidades Educativas Especiales de los estudiantes.

Lo anteriormente explicitado puede observarse en las siguientes capturas del PEI:

“Algunos términos que envuelven una idea y nos caracterizan: colegio católico, inclusivo, formación valórica, centrados en la persona, amantes de la buena convivencia y democrático en la relación diaria con cada uno de sus integrantes” (PEI, p.3).

El año 2015, se firma un nuevo convenio con el Ministerio de Educación que busca atender en forma especial a los alumnos con “necesidades educativas especiales”. Este proyecto corresponde al Proyecto de Integración Educativa PIE considera que un estudiante presenta Necesidades Educativas Especiales cuando, debido a sus características o diferencias individuales o de su contexto (familiar, social, cultural u otras) precisa de apoyos en mayor o menor medida (PEI, p.8).

Para que este PEI cumpla con el marco legal, se debe definir un sello el cual dé un enfoque en cuanto a la inclusión educativa, de manera transparente, explícita y que entregue claridad tanto para los docentes, padres y comunidad. Este aspecto se hace necesario para la correcta implementación del PEI, porque sin claridad, no habrá manera de poder direccionar las prácticas pedagógicas ni las acciones educativas hacia la misión y la visión que se ha propuesto el establecimiento. A continuación, se plantea un ejemplo de esto: *Una educación inclusiva “la fascinación por el crecimiento del otro”*.

Nuestra institución velará por la correcta implementación de leyes y decretos de inclusión, siendo los indicadores diversificados una herramienta que nos permitirá adaptarnos a la diversidad. Desde esta perspectiva, nuestro ejercicio se centrará en la valoración de las identidades y particularidades de cada uno de nuestros educandos, siendo éstos el centro de los procesos de enseñanza aprendizaje. Todo esto desde una didáctica pedagogía inclusiva.

No hay que dejar de considerar lo que dice el marco legal sobre la inclusión respecto de los estudiantes con NEE:

Las adecuaciones curriculares se deben definir bajo el principio de favorecer o priorizar aquellos aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles dado su impacto para el desarrollo personal y social de los estudiantes, y cuya ausencia puede llegar a comprometer su proyecto de vida futura y poner en riesgo su participación e inclusión social (Decreto 83, 2015).

Ausencia de aspectos vinculados con el desarrollo socioemocional

El proyecto educativo enuncia tácitamente una serie de valores y conductas particulares que se vinculan directamente con su postura evangelizadora. Además, ubica al docente como un guía de vida y de ejemplo para cada uno de los estudiantes. Pero, dentro de todos los lineamientos que se explicitan en el documento, no existe alguna alusión a la contención o a la comprensión de los sentimientos y emociones individuales. Tampoco se incluye algún apartado sobre la diversidad sexoafectiva de los educandos. Al no ser considerados estos aspectos importantes para la formación integral de los docentes, se puede afirmar que el centro educativo se ha distanciado de las necesidades contextuales determinadas por la población a la que está dirigida su formación: niños, niñas y adolescentes. En primera instancia, los estudiantes que se encuentran en su etapa de niñez están aprendiendo a manifestar sus propias emociones, a recibir las de los demás y a dar respuesta. Es de vital importancia la

forma en que se realice este aprendizaje, dado que de su desarrollo emocional dependerá su bienestar y calidad de vida (Heras et al., 2016). Desde la mirada de Da Silva y Calvo (2014), es esencial que los educadores conozcan estos aspectos del proceso de desarrollo infantil. Así, será posible prevenir ciertas prácticas que reducen al estudiantado a características biológicas, derivando en medicación temprana sin consideración de su educación afectiva. Por tanto, es menester abarcar los aspectos involucrados con el desarrollo emocional infantil. Los autores terminan dando énfasis en el papel esencial del entorno y de la educación en su aprendizaje emocional.

Sin embargo, este establecimiento, por ser colegio, no solo atiende a estudiantes que se encuentran en su niñez plena, sino también a jóvenes que están cursando otro estadio de desarrollo: la adolescencia. Gaete (2015), señala lo esencial de familiarizarse con el desarrollo psicosocial del adolescente para poder atender a este grupo etario. Explica que dentro de las tareas de esta etapa se encuentra la búsqueda y consolidación de la identidad y el logro de la autonomía. Además, es en este periodo donde el educando configura y consolida su competencia emocional y social. Enuncia que, durante las distintas fases de la adolescencia, el individuo experimentará diferentes cambios a nivel psicológico, cognitivo, moral, sexual y social que repercutirán entre sí y provocarán, por ejemplo, tensiones dentro de la familia. Finaliza resaltando la importancia del fortalecimiento de la autonomía y la construcción de identidad del

adolescente. En la misma línea, otros autores mencionan que se visualiza esta etapa como un periodo temido, pero que, en realidad, es una instancia de oportunidad de desarrollo. Concluyen que la verdadera complejidad de este grupo etario se encuentra en su naturaleza heterogénea: la adolescencia no es un periodo continuo, sincrónico y uniforme. Más bien, esta etapa tiene diversos cambios que ocurren a distinto ritmo en cada sujeto (Güemes-Hidalgo et al., 2017). Por tanto, es menester contar no solo con la preocupación de las emocionalidades del sujeto, sino también, tener las habilidades y conocimientos para guiarlos en su periodo de descubrimiento y construcción de identidad.

Para terminar, desde las diversas investigaciones realizadas en educación, se ha podido comprobar que la emoción y la cognición están vinculadas. Las emociones son fundamentales en el proceso cognitivo y es esencial que la comunidad educativa tenga diversos recursos que permitan y apoyen el proceso de desarrollo emocional. Además, las emocionalidades negativas como el estrés tienen efectos nocivos para el aprendizaje, ya que bloquean el proceso cognitivo (Elizondo et al., 2018). Siguiendo el mismo sentido de lo expuesto, Daniel Goleman (1996) resalta la necesidad de la autorregulación emocional, definiéndose como la capacidad de poder identificar, entender y manejar las emociones para facilitar las relaciones con los demás (empatía), manejar el estrés o superar obstáculos. Arguye que el desarrollo de esta competencia aumenta la capacidad de

aprender e incide positivamente en el rendimiento académico (en Elizondo et al., 2018).

Por tanto, en el PEI analizado se observa la inclusión de diversos valores, indicaciones de modelos (en los perfiles) y de acciones que debieran realizar los educandos que pertenecen a la institución. Sin embargo, no existe mención de la gestión de emociones o de la necesidad imperante de contar con herramientas (mediante capacitaciones, por ejemplo) para poder atender las necesidades de las etapas de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes que asisten a dicho establecimiento educacional. Y, además, no se reconoce ninguna evidencia que permita afirmar que, por último, la institución cuente con un psicólogo para atender descompensaciones o problemas emocionales de los estudiantes, los cuales, en la realidad actual, corresponden a un factor que influye directamente en los estudiantes y en su desenvolvimiento como ser humano.

DISCUSIÓN

Propuesta de reajuste al PEI

Es importante saber que la visión es:

La mirada en perspectiva de la escuela/liceo, su sueño en el mediano y largo plazo, y debe estar orientada en los elementos constitutivos de la Ley General de Educación relevando el sentido de la formación integral de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos (Ministerio de Educación, 2015b).

y la misión busca:

Identificar los propósitos y límites de la institución, indicando su propósito, orientando su estructura orgánica de funcionamiento, los criterios de asignación de recursos, las posibilidades de desarrollo de las personas y, por tanto, direcciona la definición de programas, acciones y estrategias educativas (Ministerio de Educación, 2015b).

Por esto que es importante reelaborar la mirada que tiene la misión y visión del establecimiento, llevándola hacia un enfoque inclusivo, que permita trabajar sus lineamientos católicos, pero siendo menos segregadora, ya que constantemente se centra en recalcar que se formarán estudiantes bajo “el carisma de las fundadoras de las hermanas de la Providencia.”

En primer lugar la visión del establecimiento debiese llevar la *inclusión* en su forma de estar redactada hacia un nivel de inclusión real y no enfocarse en “formar hombres y mujeres de bien que aporten al crecimiento y desarrollo de la sociedad desde el carisma Providencia” (PEI, p.12), ya que desde una mirada crítica estamos formando jóvenes, evocando hacia una escritura y utilización de palabras más integradoras, que permitan al estudiante sentirse parte del proceso formativo que está para ellos y ellas.

Por otro lado, es relevante reformular la “sólida formación Inclusiva - valórica y de excelencia académica” (PEI, p.12) ya que para poder generar una excelencia académica y transmitir valores, se debe cambiar su mirada de *inclusión* y desarrollar una mirada emocional, ya que se debe “crear e invertir tiempo escolar en

programas de habilidades socio afectivas y éticas, ya que ello incide en los resultados académicos, entre otros muchos beneficios” (Mena et al., 2008).

En segundo lugar, es fundamental reelaborar la mirada que se tiene de la misión del establecimiento, ya que como se ha mencionado es importante cambiar esa mirada *segregadora* del catolicismo, hacia una que permita trabajar esta religión pero desde un enfoque donde el estudiante sea capaz de “producir conocimientos desde sí mismo, como reflexiona y se sumerge el sujeto en el aprender con sentido, mediando la representación y producción de conocimientos” (Universidad Autónoma, 2023), de esta forma permitimos que sea capaz de llevar un proceso de autoconocimiento, en donde construya una mirada crítica y reflexiva de sí mismo, permitiéndole, como lo menciona el PEI “potenciar las cualidades y habilidades que ayuden a insertarse en el mundo de hoy”.

Además para poder “desarrollar una educación de calidad que impacte en la vida de las y los estudiantes, potenciando una sana convivencia escolar con buenas relaciones, basadas en la confianza, solidaridad y respeto” (PEI, p.12), es importante enfocar la misión de la escuela “en su doble dimensión de desarrollo humano y transmisión de saberes, además, unir a eso un cambio en la concepción del paradigma de relaciones y ambientes que forman, se podrá avanzar no sólo en el desarrollo de las personas, sino también en aprendizajes y resultados

en pruebas nacionales e internacionales.” (Mena et al., 2008).

Para finalizar, reelaborar la misión y visión hacia enfoques radicales e inclusivos permite generar instancias integradoras y no segregadoras dentro de lo pedagógico y social, accediendo de esta forma a utilizar la religión como un espacio de conocimiento, en el cual se pueda trascender hacia una mirada pedagógica socioemocional, pudiendo así el estudiante tener espacios de autoconocimiento, los cuales se trabajan desde los

Cambios en las prácticas de enseñanza, desde la pedagogía y la didáctica, enfatizando el rol del docente como un mediador hacia la enseñanza y el aprendizaje, en un proceso de formación integral hacia el estudiante, debido a que el docente es el influenciador directo en el aprendizaje (...) permitiendo desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes, las que aplicarán en su contexto inmediato, por ende es importante adaptar y desarrollar a través del currículum la renovación de los entornos escolares (Universidad Autónoma, 2023).

Reestructuración de sellos educativos

Respecto de la enunciación de los sellos educativos, se presentan cinco pilares fundamentales en el PEI analizado, en primera instancia, se expone que esta institución busca la formación valórica inspirada en el evangelio. Luego, se incluye la educación centrada en la persona y en especial su desarrollo integral. Posteriormente, se menciona la centralidad frente a la mejora de los resultados académicos en las pruebas de

medición externa. Se continúa con la promoción del compromiso e inserción con la ciudadanía activa y termina enunciando que la educación se visualiza como un agente de cambio para favorecer la buena convivencia (PEI, 2019).

Como se menciona en apartados anteriores, existe una inconsistencia interna entre los cinco fundamentos que guían esta institución. Hay que recordar que el Mineduc define los sellos como los elementos que caracterizan, sintetizan y reflejan la propuesta educativa y formativa que una comunidad particular quiere desarrollar. Además, entregan identidad al colegio, haciéndolo singular y distinto a otros proyectos educativos (2015). Sin embargo, hay una contradicción interna al mencionar que la educación que quiere impartir esta institución está centrada en la persona, siendo que también les preocupa de sobremanera alcanzar buenos resultados en pruebas estandarizadas como SIMCE y PAES. Desde la perspectiva de Palma y Prieto (2023), esta preocupación por los resultados externos se debe a la mantención del esquema tipo industrial, en el que los estudiantes son tratados de manera idéntica, sin reconocer la naturaleza de los gustos, hábitos, fortalezas y debilidades. Como se tiene conocimiento, las pruebas de selección universitaria y el mismo SIMCE no tiene en cuenta la heterogeneidad de la población que espera medir; más bien, se estipula cierto estándar que debe alcanzar todo estudiante. Los resultados son empleados para encasillar, clasificar y compensar los buenos resultados, cuestionando también a las instituciones que no logran dicha

estandarización. Botella y Ortiz (2019) definen al SIMCE como un sistema de rendición de cuentas (RdC) basado en pruebas y resultados que son expresados en puntajes y categorías públicas. Arguyen que estos resultados tienden a ser asociados a consecuencias para los centros, profesores y estudiantes, sean estas positivas mediante incentivos o negativas, a través de la sanción. Por tanto, poner al mismo nivel de importancia la consecución de buenos resultados en evaluaciones externas y la centralización en el individuo y su desarrollo integral, parece inconsecuente.

Desde la perspectiva del enfoque radical e inclusivo, se hace aún más indiscutible la necesidad de modificar los principios que deberían entregarle identidad a esta institución. En primera instancia, la propuesta del PEI menciona la *formación valórica inspirada en el evangelio*. De la Herrán (2013) identifica que, para poder direccionar la práctica pedagógica desde el enfoque radical e inclusivo, es necesario que se eliminen el egocentrismo personal, de equipo e institucional. Además, agrega que es necesario que la educación apunte hacia la conciencia individual y colectiva y su evolución, en términos de conocimiento y de unidad humana. Sin embargo, este primer sello, al tener una mirada concreta que deriva de una formación espiritual específica, pudiese tener un efecto totalmente opuesto al de la unidad. Desde la mirada de García y Veciana (2015), la educación no debería estar fundamentada en dogmas si busca desarrollar la libertad de pensamiento en las personas. Para complementar esta idea, De la Herrán (2013) enuncia que la

educación no debiese estar estructurada en valores sociales predeterminados, porque tienden a tergiversar y manipular, sino más bien direccionarse hacia una educación en virtudes personales y sociales. Por tanto, la enunciación de valores evangelistas estaría interfiriendo en esta necesidad del autoconocimiento y el desarrollo del ser. Entonces, como propuesta desde lo expuesto anteriormente, se enuncia la necesidad de que este primer sello educativo se modifique en redacción y se vincule con la individualidad y lo social del presente y del lugar.

En segunda instancia, el sello que prosigue hace alusión a una educación centrada en la persona y en especial en su desarrollo integral. El mismo PEI especifica que, en el quehacer diario de la comunidad formadora, están pendientes de desarrollar habilidades, destrezas de tipo artística, deportiva y social. Esto último para formar personas íntegras, capaces de insertarse positivamente en la sociedad y aportar en ella. De la Herrán (2013) considera que la educación que impera actualmente: “una educación para el desarrollo y progreso social”, debiera en realidad tornarse en una educación para la evolución de la humanidad. Desde esta perspectiva, en enfoque radical e inclusivo se aleja de la postura de darle herramientas al estudiante para que se “adecúe” a la sociedad; el sentido va más allá de convertir al sujeto en una pieza del engranaje social: busca que el individuo se reconozca, cuestione, reflexione, piense y sea capaz de entenderse y luego comprender su entorno. Por tanto, se propone un cambio de calificativos y

modificación en la explicación presentada para dicho sello educativo, orientándose hacia la interioridad del estudiante.

En tercera instancia, el sello educativo: *mejorar los resultados académicos en las pruebas de medición externa*, se sugiere ser eliminado. No puede ser parte de la identidad de una institución educativa, la preocupación por resultados cuantitativos, externos y estandarizados. Como se mencionó, las pruebas estandarizadas ni siquiera consideran las individualidades de cada estudiante. Además, el enfoque radical e inclusivo tiene una postura muy clara frente a este tema: se menciona que la formación debiese entenderse como un proceso de disolución de la personalidad, cuyas etapas consideran el incremento de la razón compleja, la madurez personal, la pérdida de ego y la experimentación del autoconocimiento. Esto último, en contradicción con lo observado: la entrega de una instrucción suficiente para afrontar exámenes (De la Herrán, 2013). Además, dentro de este mismo sello, se profundiza acerca del uso de metodologías activas para promover el protagonismo del estudiante para conseguir aprendizajes significativos. De la Herrán (2013) enuncia que la educación no debe estar centrada en el alumno o en el profesor, sino más bien en la complejidad del fenómeno en sí, a través de ocho centros interrelacionados: profesor, alumno, formación, familia, medios de comunicación, administración educativa, mejora social actual y el futuro de la humanidad. Por lo tanto, desde la perspectiva radical e inclusiva, tener al estudiante como centro del proceso de

aprendizaje-enseñanza es una visión absolutamente limitada para una formación para el futuro y la evolución de la humanidad. Así es como este sello debiera modificarse en forma y fondo, incluyendo esta consideración sobre los ocho centros interrelacionados.

Por último, tanto el sello cuarto y quinto apuntan hacia una formación dirigida a la contribución y a la manera de enfrentar la vida. Así se presentan dos ideas sobre educación: promoción del compromiso e inserción con la ciudadanía activa y como un agente de cambio para favorecer la buena convivencia. Ambos se vinculan con el exterior y con la sociedad: son aspectos que adhieren a una “educación para la vida”. Pero, desde la perspectiva radical e inclusiva, se menciona que la educación debiese estar orientada para cambiar la vida interior, considerando la muerte como algo natural y visualizando que dicha interioridad tendrá efectos inmediatos en la vida exterior: no hay diferencias entre ambas (De la Herrán, 2013). Por tanto, estos dos sellos podrían unificarse y direccionarse hacia el entendimiento de uno mismo, del ser, de mi propio sentir y realidad. Por eso, este último aspecto hace relevante la necesidad de la educación socioemocional y la capacitación docente sobre el reconocimiento de estas, para poder orientar a los estudiantes y también, auto comprenderse.

Enfoque Curricular

En la actualidad el establecimiento mantiene un enfoque pedagógico pastoral, educación en lineamientos

pastorales, a través de un currículum evangelizador que tiende puentes entre la fe, cultura y vida desde los valores del Evangelio. Genera instrumentos en manos de la Divina Providencia y Cristo quién debe educar a través de la institución. Ofreciendo un servicio pleno de amor y entrega de lo mejor de sí y una comunidad que vive el amor de Dios y busca constantemente mejorar, buscando esforzadamente el bien común.

Se vuelve necesario realizar un cambio de enfoque, donde se incentiven nuevas didácticas y metodologías que permitan a los y las estudiantes ser los protagonistas de sus procesos desarrollando memoria, comprensión, retroalimentación y metacognición del proceso educativo.

Esto no sería posible sin el cuerpo docente y la formación de estos, ya que los docentes deben promover la educación formativa, participativa, inclusiva y paritaria, generando que los y las estudiantes sean protagonistas a través de su propia construcción.

Es importante que la formación docente se desarrolle de acuerdo con las actuales políticas educativas que centran su quehacer dentro del marco inclusivo, esto suscita que la formación inicial y continua prepare a los docentes frente a las inequidades sociales, el abandono escolar, las desventajas educativas y rompa las barreras de los estudiantes con discapacidad (Duk et al., 2019).

Continuando con el ejercicio docente, se debe fortalecer la capacitación continua, entregando herramientas para el desarrollo de la práctica, pero ¿qué se

debe mejorar primero? El desempeño docente desde un estado consciente, el crecimiento personal y profesional, crecer desde el ámbito personal hacia el grupal, siendo estos elementos de entrada para ser el cambio educativo y transformador en el establecimiento educacional desde un enfoque radical e inclusivo (De la Herrán, 2019).

Retomando el punto anterior, el proceso formativo docente necesita de una mayor profundización a nivel metodológico, curricular y valórico. Sin embargo, la formación debiese no solo centrarse en aspectos cognitivos; también vincularse con el autoconocimiento y reflexión práctica. Así, el profesor será capaz de brindar mayores oportunidades a los estudiantes del sistema escolar, desde una mirada consciente, cercana y reflexiva.

Esto implica revisar las estrategias didácticas que se utilizan en el aula y también los diseños evaluativos, con mayores componentes formativos de reflexión, elaboración y trabajo colaborativo que potencien el rol del estudiante y su participación en las decisiones didácticas y curriculares significativas para su aprendizaje (Ossa & Aedo, 2014).

Al analizar el Proyecto educativo Institucional se indica reiteradamente que su foco es generar educación para la vida, entregando herramientas y valores, visión popular de la educación, pero según De la Herrán (2013) esa definición está incompleta y desorientada, la cual no ayuda a desarrollar una sociedad contributiva unificada, sino que solo se

actúa desde una pedagogía que responde a estándares y competencias, por lo visto, necesarias pero, sin un ethos claro que contribuya al desarrollo personal y social, una educación que sea reparadora y evolutiva que genere la fascinación por ver aprender y crecer al otro, y no contentarnos sólo dentro de nuestro desarrollo.

Por tanto, el enfoque actual del establecimiento debe ir hacia un enfoque radical inclusivo de la formación ya que este asocia un amplio conjunto de cambios de perspectiva. Estos cambios transcurren desde la situación actual a un sentido más complejo y consciente. De una educación centrada en los y las estudiantes o en el profesor, a una educación centrada en la complejidad del fenómeno, a saber, en ocho centros interrelacionados (De la Herrán, 2013).

Agregar la autorreflexión como pilar del conocimiento

En primer lugar, se debe trabajar el currículum basado en competencias el cual orientará hacia un estudiante integral en conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes. El estudiante debe lograr equilibrar cada una de las dimensiones que lo conforman.

Cuando se habla de autorreflexión, se hace alusión a una herramienta pedagógica que permite al estudiante organizar sus ideas y pensamientos, al igual que comprender si realmente entiende un tema específico.

La autorreflexión como herramienta de conocimiento propio, determina procesos

tanto individuales como colectivos, los que llevarán a un estado de conciencia donde los aprendizajes significativos, la madurez personal y el autoconocimiento serán su resultado.

La taxonomía de Marzano (2001, en Díaz, 2018) califica ciertos aprendizajes en un estadio de creación, el cual aparece la denominada conciencia del ser; desde el autoconocimiento, compuesto de actitudes, creencias y sentimientos, deben converger para evaluar los conocimientos, donde la importancia y la eficacia de estos influyen en la vida propia y en la de los demás. Así la autorreflexión sobre qué se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende, deben ser profundas y desde las emociones y la motivación de la propia evolución cognitiva, hacer un estado de conciencia del conocimiento adquirido.

Es así como el PEI que se analiza, presenta el siguiente sello:

Una educación centrada en la persona especialmente en su desarrollo integral. En nuestro quehacer diario estamos pendientes de considerar y desarrollar habilidades, destrezas artísticas, deportivas y sociales, no sólo las cognitivas, dentro y fuera de la sala, para formar personas íntegras capaces de insertarse positivamente en la sociedad y aportar a ella con valores pertinentes (PEI, p.10).

Al analizar este sello, se observa que se ha dejado fuera el desarrollo personal de la conciencia y el autoconocimiento. Por lo tanto, nace la siguiente interrogante ¿Buscarán, verdaderamente, el desarrollo integral centrado en la persona?, luego se

expone un sello totalmente centrado en los resultados; por lo tanto, se propone mejorar este sello con un enfoque hacia la autorreflexión como herramienta de conocimiento de la siguiente manera:

Una educación centrada en las personas, la conexión con su entorno y la auto reflexión como herramienta de conocimiento. En nuestro quehacer diario pondremos énfasis en los procesos reflexivos de la enseñanza considerando al ser y la auto reflexión como herramienta pedagógica para el conocimiento desde una mirada integral del estudiante en equilibrio con el desarrollo personal cognitivo, afectivo y desde la conciencia con una mirada de innovación didáctica apoyada en la investigación como base de la enseñanza.

Con miras en el autoconocimiento permite superar la parcialidad de los actos sesgados. Induce a implicarse completamente en la profesión, que podría comprenderse y vivirse como meditación o como “vía de conciencia” desde la que acceder a “estados de conciencia” más y más complejos y plenamente formativos (Herrán, 1998, 2006a).

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, se presentan una serie de reflexiones en las cuales se exhiben opciones de mejoras, con el fin de poder obtener una educación integral, inclusiva y que sea acorde a los lineamientos que esta procura, acorde además a las demandas que poseen las nuevas generaciones, ya que como se ha observado “la escuela ha sido

tradicionalmente el lugar donde las sociedades forman a sus ciudadanos, entregando la socialización y el bagaje cultural que se requiere para ser partícipe en la vida social” (Mena et al., 2008).

Hay que tener consideración que, para poder generar buenos resultados académicos, tal como se solicita en el PEI analizado, es que el estudiante tenga un proceso de autoconocimiento, un trabajo que inicie desde lo emocional, el cual lo ayude a encontrar y desarrollar mejoras en sus habilidades sociales y académicas, formando “ciudadanos responsables, competentes y comprometido primero consigo mismo y en conexión con la sociedad actual (...) generando una apertura en la conciencia del estudiante para que sea un ciudadano que se desarrolle en el buen convivir (Arriagada, 2016), por ende, el estudiantado será capaz de “hacer por sí mismo en el ámbito educativo, producir conocimientos desde sí mismo, reflexionar y sumergirse en el aprender con sentido, mediando la representación y producción de conocimientos” (Universidad Autónoma, 2023).

Por otro lado, es relevante tener en cuenta que el PEI analizado desea un perfil de estudiante que “posea conciencia de sí mismos; se reconocen como personas emocionales, valorándose y confiando en sus capacidades, orientándose hacia el logro por medio de su esfuerzo” (PEI, p.21). Sin embargo, dentro de sus valores y competencias se les solicita “comprometerse con la vivencia comunitaria, fundada en la persona de Jesús. Celebrar la fe, mediante la oración

y la Eucaristía. Esto implica: amar, vivenciar la fe y ser testimonio fraterno para los demás” (PEI, p.15). Por ende, tras los análisis realizados se encuentran incongruencias, referentes a una ausencia en la conexión con el individuo mismo, enfatizando en primer lugar la conexión con un otro, sin tener en cuenta que:

La gestión del conocimiento se devela como una forma de conciencia de la valoración que se debe tener del conocimiento y sus distintos tipos, dado que las experiencias y conocimientos son importantes para desarrollar distintas habilidades y competencias que contribuyan a su desempeño individual y por otra parte, contribuyan al entretrejo social, sentando las bases para su desarrollo (Universidad Autónoma, 2023).

Por ende, es relevante que para exigir: buenos resultados académicos, ayudar al prójimo, ser un individuo integral, se debe de priorizar lo socioemocional y el autoconocimiento, de esta forma le entregaremos herramientas congruentes al estudiantado, ya que no podemos esperar que el educando sea capaz de rendir positivamente en pruebas estandarizadas, cuando no somos capaces de desarrollar un ser integral que posee herramientas hacia una apertura de su propia conciencia con el aprendizaje y la sociedad en sí.

Al continuar con el PEI del establecimiento, éste menciona la implementación de un proyecto curricular que desarrolle herramientas tecnológicas como estrategias educativas. Para generar un cambio en el enfoque educativo es necesario implementar instancias de

capacitación docente, desde las cuales será posible acceder a ámbitos más profundos o propios de la formación, con un claro correlato y efecto en la enseñanza acercándose con más fuerza a un enfoque radical inclusivo.

Esta formación debe abarcar áreas como la conciencia, el egocentrismo docente, la madurez personal del docente, su autoconocimiento y la evolución de la Humanidad. Si la formación no incorpora con normalidad estas áreas, no podrá ser profunda ni estar orientada a la evolución social y del conocimiento. Por tanto, será relativamente superficial y menos formativa, en comparación a un enfoque convencional el cual conlleva a una educación que genera sociedades y personas formativamente frágiles centrándose más en su arborescencia que en su zona radical (De la Herrán, 1996).

El cambio en el enfoque de la enseñanza (radical inclusivo) no tiene como centro al estudiante, sino que relaciona e incluye otras dimensiones como los y las docentes, los y las estudiantes, la formación, la familia, los medios de comunicación, la administración educativa, la mejora social actual y el futuro de la humanidad. (De la Herrán, 2013).

Por todo lo anteriormente expuesto se requiere una formación docente más consciente, la capacitación actual no es suficiente ya que se requieren docentes formados en cuestiones claves hoy desatendidas.

Desde el punto de vista de la inclusión en el PEI se intenta dar algunos matices de

integralidad del estudiante, pero hay una exclusión particular: un sesgo religioso; como proyecto educativo cada uno de sus sellos, su misión y su visión se sustentan en la mirada religiosa y evangelizadora la cual no se considera una verdadera enseñanza desde el punto de vista radical inclusivo. Desde este enfoque del quehacer pedagógico, requiere transformarse en un cambio que se debe realizar de manera paulatina y constante para que la sociedad cambie el foco hacia una conciencia del ser integral tanto en lo académico, en lo personal y de conciencia del aprendizaje.

Para esto, debemos trabajar en los siguientes puntos: (1) Desarrollar una razón abierta al conocimiento y la complejidad de la conciencia; (2) Articular la formación con el desarrollo de competencias; (3) Identificar y desprenderse de falsedades personales, sociales, científicas, etc. basadas en la dualidad, la parcialidad, el sesgo y el ego humano y (4) Tomar conciencia del autoconocimiento como plenitud de la experiencia formativa. (De La Herrán, 2014).

Es difícil no caer en nuestros propios paradigmas y evolucionar al ser humano desde nuestras escuelas, pero tenemos herramientas las cuales debemos ocupar en una mejor entrega del conocimiento y de la didáctica en profundidad.

Para cerrar, no quedan dudas que el enfoque radical e inclusivo podría llevarnos hacia una nueva forma de entender nuestra propia realidad. Nos hemos volcado tanto hacia el ahora, el

afuera, el exterior, que hemos dejado sin cabida al mundo interior que nos acompaña a cada instante de nuestra existencia. Sin embargo, esta situación no es gratuita: obedece a una serie de factores y configuraciones sociales que se aglutinan, llevando hacia una monotonía e inercia la labor educacional.

En primer lugar, luego de las vivencias de la pandemia, quedó en evidencia la existencia de un esquema imperante hasta el día de hoy: uno de tipo industrial en que los estudiantes son tratados por igual, desconociéndose su naturaleza individual. Los establecimientos educativos deberían ser lugares de libertad, creatividad y autonomía, donde permita la expresión: en resumen, un lugar donde valga la pena participar (Palma & Prieto, 2023).

En segundo lugar, desde la perspectiva de Cavieres (2014), las reformas educativas en Chile se han convertido en un entramado de elementos los que confluyen hacia la “teoría del capital humano” y “el currículum técnico”. Esto porque el concepto de calidad, al ser ingresado en Educación, ha tenido un efecto contraproducente. El autor argumenta que la concepción de calidad que se incorporó a nuestro sistema educativo tuvo como consecuencia un aumento desmedido en la privatización, acrecentando los niveles de segregación y exclusión. La noción de calidad administrada en nuestro país, por tanto, no ha garantizado de ninguna manera, la plena incorporación de los estudiantes a la sociedad. Esto se explica porque dicha perspectiva se sustenta en una

racionalidad económica, que finalmente ha situado los aprendizajes como un producto a ser trasladado en los mercados competitivos.

En tercer lugar, Mujica-Johnson (2020) señala que el currículum escolar en Chile responde a un modelo pedagógico por objetivos, alineándose más bien a un enfoque positivista de la educación. Explica que cada asignatura disciplinar cuenta con un listado de objetivos de aprendizajes que tendrán que desarrollar los alumnos y el resultado del proceso deberá concluir en una nota, a través de una evaluación sumativa. Esto se condice directamente con lo expuesto en la LGE en los requerimientos de promoción: “la calificación anual de cada asignatura o módulo deberá expresarse en una escala numérica de 1.0 a 7.0, hasta con un decimal, siendo la calificación mínima de aprobación un 4.0 (Artículo 8, Decreto 67, 2018). Por tanto, tenemos un sistema educativo que prioriza, aunque proponga otros métodos de evaluación, la calificación como medio de certificación. Así, podemos afirmar que la educación tendría miras de certificación para poder “ingresar al mundo adulto”.

En cuarto lugar, es menester mencionar cómo se concibe la educación desde el Ministerio de Educación. Al respecto, se entiende educación como un proceso permanente de aprender que considera las diversas etapas de la vida del sujeto, teniendo como finalidad el alcance del desarrollo espiritual, ético, afectivo, moral, intelectual, artístico y físico, a través de la transmisión de valores, conocimientos y destrezas (Mineduc,

2015a). Es decir, tenemos una mirada hacia afuera y sólo se da un pequeño espacio a la interioridad cuando se da mención a la dimensión espiritual. Otras definiciones expuestas con anterioridad señalan que el papel trascendental de la educación nacional es buscar que cada sujeto sea capaz de desenvolverse en la comunidad, preparándolo para la vida.

Por último, desde la perspectiva del enfoque radical e inclusivo, se cuestionan muchos aspectos instaurados en nuestra mecánica nacional: educar para la vida es educación, pero, la educación no es solo eso. Declara la necesidad de preocuparnos por la interioridad, ser capaces de desprendernos del ego y no ver el proceso formativo de los educandos como un mero traspaso hacia la vida mercantil o productiva. Busca, más allá de generar mano de obra para la economía nacional, un sujeto que sea capaz de mirar más allá de la inmediatez: piense en la evolución del ser humano, siempre desde el interior hacia el exterior. Por eso nos hizo mucho sentido cuando De la Herrán (2013) enuncia que el principal reto de la educación es superar un problema de inmadurez social generalizada: no nos conocemos, no cuestionamos, no reflexionamos sobre cómo nos sentimos o por qué realizamos las acciones que cotidianamente están presentes en nuestras vidas. Si verdaderamente se quiere ir más allá, en Educación, que solo convertirnos en productores de mano de obra, es necesario mirarnos y mirar: reflexionar y actuar en concordancia, dado que la reflexión en sí misma no es productora de cambio. Pero, para llegar a todo lo enunciado, necesitamos, sin lugar

a duda, una concientización desde las altas esferas, en donde miren a nuestros

estudiantes como seres humanos y no como fuerza de producción.

REFERENCIAS

- Alcántara, M. (2009). La importancia de la Educación. *Innovación y experiencia educativa*, 16, 1-8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/N_16/MARIA%20CONCEPCION_ALCANTARA_1.pdf
- Arbeláez, O. (2021). Enfoque pedagógico institucional y racionalidades desde su implementación. *Sophia*, 16(2), 196-206. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.968>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2010). *Decreto 170* [Ministerio de Educación]. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015). *Ley 20845: De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, Elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado* [Ministerio de Educación]. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2018). *Decreto 67* [Ministerio de Educación]. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Botella, M. & Ortiz, C. (2018). Efectos indeseados a partir de los resultados SIMCE en Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 27-44. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12318>
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1033-1051. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vw5szv3NbHDWQZ6KBkHKLr/?lang=es&format=pdf>
- Da Silva, R. & Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80231541002>
- De la Herrán, A. (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Ciencia 3.
- De la Herrán, A. (1996). *Una Clasificación de Mentalidades Docentes*. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid
- De la Herrán, A. (2013). Un enfoque radical e inclusivo de la formación. *Revista digital de educación. Observatorio regional sobre la formación docente*, (1), 7-128. <https://studylib.es/doc/7392633/revista-digital-de-educaci%C3%B3n>
- De la Herrán, A. (2016). Enfoque Radical e Inclusivo de la Formación. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 12(2). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2860>

- De la Herrán, A. (2019). Algunos fundamentos sobre la formación continua del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo. *Revista Boletín Redipe*, 8(2), 29–57. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i2.686>
- Díaz, V. (2018). *Taxonomía de Marzano*. Red de Maestros de Maestros. <https://www.rmm.cl/portales/916/recursos/taxonomia-de-marzano>
- Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Elizalde, O. (2011). Opciones pedagógicas de la pastoral: una aproximación lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle*, 54(11), 213-227. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=ruls>
- Elizondo, A.; Rodríguez, J.; y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-11. <http://cuaderno.pucmm.edu.do/>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de Pediatría*, 86(6), 439-446. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- García, J. & Veciana, P. (3 de marzo de 2015). *Dogmas religiosos y económicos en las aulas. Rebelión*. <https://rebellion.org/dogmas-religiosos-y-economicos-en-las-aulas/>
- Güemes-Hidalgo, M.; González-Fierro, M.; e Hidalgo, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233-244. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Desarrollo%20durante%20la%20Adolescencia.pdf>
- Heras, D., Cepa, A., & Lara, F. (2016). Desarrollo Emocional En La Infancia. Un Estudio Sobre Las Competencias Emocionales De Niños Y Niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-73. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>
- Herrera, C. & Silva, J. (2018). La gestión de proyectos orientada a la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI). *Mundo recursivo*, 1(2), 130-149. <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/30>
- Jiménez, M. & López, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0120-05342009000100006&script=sci_arttext
- Mena, I., Romagnoli, C. & Valdés, A. (2008). *¿Cuánto y dónde impacta? Desarrollo de habilidades socio emocionales y éticas en la escuela*. Valores UC.
- Ministerio de Educación. (2012). *Articulación del PEI, Plan de Mejora, Plan de Uso y Plan Estratégico*. Santiago de Chile
- Ministerio de Educación. (2015a). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*.

- <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/780/201506111603060.OrientacionesPEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2015b). *Hablemos de Educación, hablemos de PEI*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2252?show=full>
- Ministerio de Educación. (2015c). *Bases Curriculares: 7º básico a 2º medio*.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (2015d). *Diversificación de la enseñanza*.
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Plan de aseguramiento de la calidad de la Educación 2016-2019*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/442/MONO-369.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (2018). *Inclusión - Educación Escolar*.
<https://escolar.mineduc.cl/inclusion/>
- Mujica-Johnson, F. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 472-485.
<https://www.redalyc.org/journal/1941/194162217025/html/>
- Ossa, C., & Aedo, J. (2014). Enfoques de aprendizaje, autodeterminación y estrategias metacognitivas en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Ciencias Psicológicas*, 8(1), 79-88.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16884221201400010008&lng=es&tlng=es.
- Palma, A. & Prieto, F. (7 de febrero de 2023). Educación: la crisis del «siempre se ha hecho así». Ciper. <https://www.ciperchile.cl/2023/02/07/educacion-la-crisis-del-siempre-se-ha-hecho-asi/>
- Proyecto Educativo Institucional. (2019 – 2022). *Colegio de Maipú*
<https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/9911/ProyectoEducativo9911.pdf>
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Quintana, A. & Montgomery, W. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad*, Lima: UNMSM, 47-84.
<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Sadín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Editorial McGraw Gill.
- Tenti, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista colombiana de educación*, 54, 60-73.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5276>

- Tocora, S. & García, I. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. Varona, *Revista Científico-Metodológica*, 66, 1-9. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n66s1/1992-8238-vrcm-66-s1-e24.pdf>
- Ugalde, N. & Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e Investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de Investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>
- Universidad Autónoma. (2023). *Alcances formativos alternativos*. https://iad.scorm.canvaslms.com/courses/sconeID/scone_prod.sha256_cc0ff4bb1354dc31468f6b43f1046e8e06d0462dc8fb2063522f08f27cfefda1/0/scormcontent/index.html#/lessons/gqKHP2tgRVWAMYf-FGBpH93TqaluTCq4
- Universidad del Bío-bío. (2023). II. *Proceso de diseño y/o formulación de PEI*. http://www.ubiobio.cl/miweb/webubb.php?id_pagina=6637

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR PARA EL DESARROLLO DE UNA CONVIVENCIA SALUDABLE

PEDAGOGICAL STRATEGIES USED IN THE SCHOOL CONTEXT FOR THE DEVELOPMENT OF A HEALTHY COEXISTENCE

Marco Guzmán Sáez¹; Elías Sepúlveda Villarroel¹

¹Universidad Autónoma de Chile, Chile

Guzmán, M. & Sepúlveda, E. (2023). Estrategias pedagógicas utilizadas en el contexto escolar para el desarrollo de una buena convivencia. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad*, 1(1), 73-98. <https://www.ried.website/actual/issue1-view-5>

RESUMEN

El presente estudio aborda las estrategias de resolución de conflictos utilizadas en el contexto escolar, como la negociación, la mediación y el arbitraje, para el desarrollo de una convivencia saludable. Este estudio es de tipo cualitativo, y su plan de análisis se sustenta en la teoría fundamentada. El proceso de recolección de datos, fue en base a entrevistas individuales semiestructuradas relacionadas con el marco teórico y los objetivos de esta investigación y los participantes fueron estudiantes de séptimo básico, profesor jefe del curso, profesores de las asignaturas de lenguaje, matemática y la encargada de convivencia escolar. Del mismo modo, la investigación tributa en el área investigativa de la psicología educacional amparándose en la importancia de resolver los conflictos de manera adecuada fomentando el desarrollo integral de los estudiantes, los resultados obtenidos reflejan la no utilización de estas estrategias de resolución de conflicto, negociación, mediación y arbitraje pedagógico, sino la utilización de estrategias propias.

Palabras clave: Estrategias de Resolución de Conflicto; Negociación; Mediación; Arbitraje Pedagógico; Convivencia Escolar; Conflicto; Violencia.

ABSTRACT

The present study addresses conflict resolution strategies used in the school context, such as negotiation, mediation, and arbitration, for the development of a healthy coexistence. This study is qualitative, and its analysis plan is based on grounded theory. The data collection process was based on individual semi-structured interviews related to the theoretical framework and objectives of this research and the participants were seventh grade students, head teacher of the course, teachers of the language, mathematics subjects

and the person in charge. of school coexistence. Likewise, the research is carried out in the research area of educational psychology based on the importance of resolving conflicts appropriately, promoting the comprehensive development of students. The results obtained reflect the non-use of these conflict resolution strategies, negotiation, mediation, and pedagogical arbitration, but the use of own strategies.

Keyword: Conflict Resolution Strategies; Negotiation; Mediation; Pedagogical Arbitration; School Co-Existence; Conflict; Violence.

INTRODUCCIÓN

Las estrategias de resolución pacífica y dialogada del conflicto son técnicas fundamentales en el contexto educativo. De esta manera, se releva la importancia de su reflexión desde diferentes perspectivas. Según el MINEDUC, en su Política Nacional de Convivencia Escolar (2019) refiere que es:

Un modo de específico de abordar las situaciones de desacuerdo que se producen en las relaciones cotidianas entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Esta manera de resolver los conflictos debe ser parte de un modo de convivencia pacífica que se sostiene en el trato respetuoso, la inclusión y la participación democrática y colaborativa (p. 14).

Siguiendo la idea anterior, la resolución de conflictos a través de “la gestión de conflictos y mediación escolar son consideradas herramientas que permiten la convivencia pacífica, el diálogo y la transformación de los problemas lo que conlleva al desarrollo de una Cultura de la Paz” (párr. 6). Por ende, “este modo de abordar los conflictos es una manera efectiva de prevenir el uso de la violencia en la convivencia cotidiana” ([MINEDUC], en su Política Nacional de Convivencia Escolar 2019, p.14). El abordaje mencionado anteriormente es

importante, ya que los conflictos siempre estarán presentes en el contexto educativo, como señala Pacheco (2018) mencionando que “siempre que haya divergencias en los intereses, opiniones y necesidades o cualquier tipo de incompatibilidad, se generará una oportunidad para un desacuerdo o disputa” (p. 226). El MINEDUC en su política nacional de convivencia escolar refiere que el conflicto “cada actor debe aprender a identificar los conflictos, reconocerlos como un desacuerdo que es expresión de la diversidad de opiniones e intereses que tienen los actores, y abandonarlos desde una perspectiva pacífica y dialogada” (p.14).

A pesar de lo anteriormente mencionado y los esfuerzos de una convivencia de carácter formativo, la cual consta en “el potencial de desarrollo que cada ser humano tiene requiere de un contexto relacional para su despliegue. (...) convivir se aprende principalmente conviviendo, por lo que los establecimientos educacionales son verdaderas escuelas para aprender a vivir juntos” ([MINEDUC], en su Política Nacional de Convivencia Escolar 2019, p. 11). Continúan lógicas autoritarias y punitiva como mencionan Becerra, Tapia, Mena y Mondaca (2020)

refiriendo que “en los establecimientos aún se privilegia un enfoque de disciplina basado preferentemente en las sanciones y la obediencia a las normas contenidas en los reglamentos de la convivencia escolar” (p. 9-10). A lo antes dicho, se le suma un mal entendimiento del conflicto como señala Ascorra et al. (2015) refiere que “se le subyace un entendimiento del conflicto escolar como una limitación que es necesario eliminar” (párr. 3). Beccera et al. (2020) señalan que:

Gestionar la disciplina preferentemente, en base a enunciados de transgresiones (no se enuncian las normas y su sentido, sino lo que significaría una transgresión) y sanciones punitivas contenidas en los reglamentos de convivencia escolar va en desmedro de la formación socioemocional y ética de los estudiantes (p. 10).

Es por esto, que se consideró relevante estudiar las estrategias pedagógicas utilizadas en el contexto escolar, como la negociación, la mediación y el arbitraje, para el desarrollo de una buena convivencia, además de no haber suficiente evidencia de estudios que se hayan hecho en Chile y desde una mirada metodología cualitativa la cual permite la comprensión acerca de este fenómeno de estudio el cual serán estudiantes y profesores de séptimo básico, se toma este curso producto de que los estudiantes están adentrándose en la etapa evolutiva de la adolescencia que según la Organización Mundial de la Salud (2020) refiere que “es el período comprendido entre 10 y 19 años es una etapa compleja de la vida, marca la transición de la infancia al estado adulto, con ella se producen cambios físicos,

psicológicos, biológicos, intelectuales y sociales” (párr. 1).

Como objetivos de investigación se propuso conocer la percepción de docentes y alumnos del colegio Augusto Winter de Temuco, acerca de las estrategias pedagógicas en el contexto escolar, como la negociación, la mediación y el arbitraje, para el desarrollo de una buena convivencia. Como supuestos teóricos se plantea que el cuerpo docente y el equipo de convivencia escolar refieren contar con las estrategias y espacios para implementar los métodos de resolución de conflictos, las estrategias de resolución de conflicto de negociación, mediación y arbitraje permiten abordar distintas problemáticas dentro del contexto escolar, pero estas quedan sujetas al momento y características de los niños/as que se implementan, los alumnos refieren conocer acerca de las estrategias de resolución de conflicto (Negociación, Mediación y Arbitraje pedagógica) y utilizar estas para solucionar sus conflictos y por último el cuerpo docente refiere conocer acerca de las estrategias de resolución de conflicto (Mediación, negociación y arbitraje pedagógico), y además que son eficientes.

Acerca de la Convivencia Escolar

La buena convivencia escolar según la ley sobre Violencia Escolar (Ley N° 20536, 2011) refiere que es “la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los

estudiantes” (p. 1). La política nacional de convivencia escolar (Ministerio de Educación, [MINEDUC], 2019) define como concepto de convivencia escolar “las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad (...), abarcando no solo aquellos entre individuos, sino también las que se producen entre grupos, equipos, cursos y organizaciones internas forman parte de la institución” (p. 9). “La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los niños y jóvenes” (Sandoval, 2014, párr. 29).

Se trata de un fenómeno social complejo y dinámico que se construye en las formas de participación de los distintos actores, las metodologías de clases, las normas establecidas y su aplicación, la forma de abordar las faltas o indisciplinas, la resolución y abordaje de los conflictos cotidianos, los estilos y flujos de comunicación (Mondaca et al., 2019, p.12). Según Sandoval (2014) refiere que es “la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca” (párr. 29).

Al respecto, la política nacional de convivencia escolar (Ministerio de Educación, [MINEDUC], 2019) señala que:

La convivencia escolar posibilita el aprendizaje de relaciones de respeto, de inclusión y de participación democrática, pero también de sus contrarios. En el establecimiento educacional se aprende a convivir, sea para favorecer la inclusión o

para alimentar la discriminación, para aportar a la comunidad o para dañarla. Se aprende a convivir según la experiencia de convivencia que se construye en la escuela y según cómo esa experiencia va decantando y haciéndose rutina en el comportamiento cotidiano de cada uno de los actores de la comunidad educativa (p. 8).

“Modos de convivir que se quieren promover en el contexto educativo (trato respetuoso, relaciones inclusivas, resolución dialogada y pacífica de conflictos, participación democrática y colaborativa) y también aquellas formas de convivencia que se quieren evitar (violencia, acoso, agresión, discriminación)” ([MINEDUC], en su Política Nacional de Convivencia Escolar 2019, p. 9). Siguiendo la idea anterior Torres (2019) refiere que:

Aprender a convivir dentro y fuera del aula, es una construcción social que se enseña en el seno de las instituciones a partir de una serie de compromisos que se asumen en lo individual y se ejercen en lo colectivo, con el reconocimiento de que aprender a vivir juntos es la base de autoafirmación personal. Esta autoafirmación y la forma de interrelacionarse con sus pares, como componente de la convivencia requiere de aprender a comunicarse con asertividad, es a través de la comunicación que se dialoga y se expresan mensajes en igualdad de condición e interacción a partir de seguir las reglas, reconocer la diversidad de las personas, al escuchar, dialogar, reflexionar y disentir sin romper la convivencia al aceptar que somos parte de un todo (párr. 8).

Aprender a convivir según La política nacional de convivencia escolar (Ministerio de Educación, [MINEDUC],

2019) señala que “se aprende principalmente conviviendo, por lo que los establecimientos educativos son verdaderas escuelas para aprender a vivir juntos. La convivencia es, en sí misma, un instrumento privilegiado para enseñar e internalizar distintas formas de vivir con los demás” (p. 11).

Acerca del conflicto

Según la Real Academia Española (2019), el conflicto es un “enfrentamiento, controversia, litigio”; También García (2015) señala que es el “proceso de oposición a los intereses entre dos personas. Este proceso se debe a una dinámica de antagonismo llegando a manifestaciones violentas. La mayoría de los conflictos se van desarrollando y modificando en función de los contextos del momento” (Citado en Pineda, 2019, párr. 6); Martínez (2020) menciona que “el conflicto se entiende como el rompimiento de la comunicación por discrepancia entre dos o más personas, lo que impide llegar a acuerdos o al consenso” (p. 227).

Martínez y Prado (2018), señalan que el conflicto es “una situación que se encuentra en cada uno de los seres humanos. Al exteriorizarse y encontrarse con otros se produce el conflicto social, y este a su vez presenta unos niveles que van desde el más leve hasta el más complejo, la confrontación bélica” (p.195). Sin embargo, Pérez y Gutiérrez refieren que “el conflicto desde la perspectiva crítica se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas, que es, en definitiva, a los que

aspira la teoría crítica de la educación” (p. 168). A su vez señalan que “el afrontamiento positivo de los conflictos puede favorecer los procesos colaborativos de la gestión escolar” (Pérez y Gutiérrez, 2016). Por último, Carrillo (2016) manifiesta que:

Se concibe como una parte de la vida y que día a día enfrentamos los seres humanos, encontrar una resolución pacífica al conflicto requiere de la inversión de esfuerzos y voluntades para evitar actos violentos, considerando que son válidas las distintas formas de pensar y los desacuerdos, pero no el ejercicio de la violencia (párr. 8).

Acerca de la violencia

La violencia según la Organización Mundial de la Salud (2020) refiere que es el “uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte”. La Real Academia Española (2019), es una “acción y efecto de violentar o violentarse”. Por otra parte, es entendida como “el uso de la fuerza por parte de alguien; el daño; recibir dicho daño por una o varias personas; la intencionalidad del daño; el propósito de obligar a la víctima a dar o hacer algo que no quiere” (Martínez, 2016, párr. 8). Mientras que para Montoya (2016) la violencia es vista “como una acción real y física, en cierto sentido mecánica, que se ajusta hacia alguien en términos de oposición u obstáculo”. González (2000) menciona que la violencia es “la aplicación o amenaza de aplicación de una fuerza física

intensa de forma deliberada con la intención de causar efectos sobre el receptor de la misma” (Citado en Montoya, 2016, párr. 8). Por otra parte, Pacheco (2018) señala que “en el ámbito escolar, la violencia puede ser entendida como cualquier acción que ocurra y se geste en la escuela, dificultando su finalidad educativa y lesionando la integridad de algún miembro de la comunidad escolar (párr. 1). Salmivalli et al. (2011); Berger (2011); Becerra et al. (2015) señalan que “la violencia escolar ha de ser entendida como fenómeno social que involucra a agresores, víctimas y espectadores pasivos o activos” (p. 1).

Estrategias de resolución de conflictos

Dentro de esta investigación, se abordarán específicamente las estrategias de resolución de conflicto de mediación pedagógica, la que, según el MINEDUC, en su Política Nacional de Convivencia Escolar (2019), señala que “interviene un tercero neutral que ayuda a las partes a llegar a un acuerdo. Las condiciones para la mediación son que las partes se encuentren calmadas y que exista confianza” (p.10-11). Martínez (2020) menciona que “la mediación escolar no sólo es una estrategia, sino que conlleva una serie de valores, procedimientos que educan en la cultura de la paz, consolida formas de actuación, gestiones de las disputas profundamente participativas y democráticas” (p. 230).

La mediación según González (2017) refiere que:

Promueve el liderazgo de los estudiantes, formándolos en proceso que permita la solución de los conflictos, para que estos

no escalen en violencias. (...) El mediador interviene a las partes para equilibrar tanto los temas de coincidencia, como los de oposición. Este puede actuar desde su propia forma de pensar y actuar. Recolecta información, desarrolla asuntos a tratar, y establece el camino para lograr acuerdos viables, los cuales le permitirán abordar de manera asertiva y con destreza la solución de los conflictos” (p. 108).

De igual forma Sandoval (2019) menciona que:

El desarrollo cognitivo y emocional del alumnado no dependería exclusivamente de la capacidad que éstos tengan de obtener beneficios de los estímulos y aprendizajes extraídos de su entorno cercano, sino que éste podría

ser potenciado a través de experiencias de aprendizaje mediado, donde un tercero (figura del mediador), es quién acerca el mundo al sujeto, organizando y seleccionando aquellos estímulos más relevantes del entorno, para que el propio sujeto, interactúe con ellos y despliegue sus potencialidades cognitivas, logrando la adquisición de aprendizajes relevantes y novedosos para su adaptación al medio (párr. 16).

Según Munné y Mac-Cragh (2006) refiere que:

La mediación abre los ojos a una realidad compleja; a entender que las cosas no son nítidas ni iguales para todos; a pensar que se pueden cambiar las percepciones sin dejar de ser uno mismo y rehacer las expectativas iniciales e individuales por expectativas conjuntas; a ver que para la comprensión ajena se necesita la autocomprensión, el autoconocimiento; a saber que el conflicto es propio de todos, por tanto, tiene aspectos tanto positivos como negativos; a creer que las cosas pueden mejorar con la colaboración

y a confiar en que ésta tenga un potencial de cambio social (Citado en Martínez, 2020, p. 230).

De igual forma, la estrategia pedagógica de negociación, que es definida por el MINEDUC, en su Política Nacional de Convivencia Escolar (2019) y señala “en que las partes en conflicto buscan ellas mismas una solución” (p. 10-11). Manifiestan voluntad e interés por resolver las diferencias sin ayuda de terceros, escuchando con respeto y dialogando, dando paso a la aclaración del conflicto exponiendo los intereses de las partes y acordando una solución más adecuada para ambas partes ([MINEDUC], en su Política Nacional de Convivencia Escolar 2019, p.10-11). Por otro lado, en la negociación existe una “Cesión de intereses (...) los participantes en una interacción social educativa realizan esfuerzos para lograr espacios comunes de entendimiento, significados colectivos, contextos mentales y términos de referencia compartidos, que les permiten acometer los objetivos y las tareas escolares” (Gálvez, 2013, párr. 28). En tanto, en el contexto escolar se puede decir que es una técnica que permite resolver de manera adecuada los conflictos, lo cual se realiza a través de dos o más partes que se encuentren involucradas y que puedan conversar acerca de lo sucedido, analizando la discrepancia y encontrando un acuerdo que todas las partes las acepten. En la negociación debe existir en las partes afectadas disposición, voluntad y confianza para lograr resolver el conflicto mediante el diálogo, y que recíprocamente las partes puedan exponer su posición. Una de las ideas principales de la negociación es poder

obtener la satisfacción parcial de las necesidades. Además, las personas que participan de esta técnica son solamente las personas involucradas, sin la existencia de terceras personas (Bravo, 2012). A su vez se señala que “es un proceso para la resolución óptima de conflictos, que puede implementarse en las instituciones escolares cuando las personas o los grupos en situación problemática aspiran a recuperar o a alcanzar una conveniencia relacional” (González, 2017, p. 48).

Por último, la estrategia de resolución de conflicto, arbitraje pedagógico, la cual es definida por el MINEDUC, en su Política Nacional de Convivencia Escolar (2019) como una “intervención de un tercero neutral, pero que es él quien decide por las partes el acuerdo a alcanzar. Reconstruir el conflicto, buscar una solución justa” (p.10-11). De acuerdo con el arbitraje se refiere a una herramienta para la buena convivencia la que se utiliza en la resolución de conflicto, siendo uno de los más tradicionales dentro de la cultura educativa. El rol es atribuido por los inspectores generales, orientadores o incluso al profesor jefe, para la resolución del conflicto presentado. Además, teniendo en cuenta el contexto escolar y la función se lleva a cabo a través de un diálogo respetuoso seguro y escucha atentamente la posición e intereses de las partes. En este sentido, el Arbitraje pedagógico corresponde a un proceso privado de resolución, en que el o la docente es incluido como tercera persona en el proceso (Castro et al., 2015).

Con lo previamente señalado, se quiere demostrar la utilidad de las estrategias de resolución de conflicto, ya que se tiene un

conocimiento escaso sobre el tema y su relevancia en los contextos escolares es importante, ya que “la resolución de los conflictos una postura de cooperación se convertirá en una herramienta cotidiana de construcción de la paz, donde se tendrán en cuenta los intereses y necesidades de las partes implicadas; se estará educando para la paz” (Pineda et al, 2019, párr. 73). Por ello la relevancia de esta investigación es la escasez de estudios que envuelven la temática, siendo inevitable frente al escenario actual de la educación en Chile. Por último, se conceptualiza el término apropiación que según la Real Academia Española (2019) señala que es “quien hace suya una cosa que ha recibido con obligación devolverla” (párr. 1).

MÉTODO

La presente investigación, se llevó a cabo a través de un enfoque cualitativo, con el fin de lograr de manera procesual y sistemática un análisis interpretativo del objeto de estudio (Hernández et al., 2014).

Diseño

El diseño en el cual se guiará la presente investigación es el de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), la cual según Hernández et al. (2014) refieren que “su propósito es desarrollar teoría basada en datos empíricos y se aplica a áreas específicas” (p.472). A su vez, según Torrance, (2011); Sullivan, (2009); y Haig, (2006) señalan que “el investigador produce una explicación general o teoría respecto a un fenómeno, proceso, acción o interacciones que se aplican a un contexto concreto y desde la

perspectiva de diversos participantes” (Citado en Hernández et al, 2014, p. 472).

Participantes

En la investigación se utilizó un muestreo por conveniencia, de caso tipo; según Battaglia (2008) refiere que el muestreo por conveniencia están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso (Hernández et al, 2014). La muestra de caso tipo según Hernández et al. (2014) el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. En estudios con perspectiva fenomenológica, en los que el objetivo es analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social. Los participantes son 2 estudiantes de séptimo básico, 3 profesores de la asignatura de Matemática, lenguaje y profesor jefe, y el encargado de convivencia escolar de una escuela perteneciente a la ciudad de Temuco.

Instrumento

El instrumento de recolección de información fueron entrevistas semiestructuradas que son según Díaz, García et al. (2013), refieren que “como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial” (p. 3). “Comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (Díaz et al, 2013, p. 3). Esta entrevista fue revisada por expertos, para luego proceder a la realización de las entrevistas

individuales con los dos estudiantes, profesores (jefe, matemática y lenguaje) y encargado de convivencia escolar.

Procedimientos de análisis

La herramienta principal para analizar los datos obtenidos fue la grabación de video (entrevista vía internet), para así lograr recoger exactamente lo que los participantes vayan relatando. Posteriormente, se da paso a la transcripción de las entrevistas grabadas en video, esto se realiza, ya que según Hernández et al. (2014) refiriendo que es “para un análisis exhaustivo del lenguaje” (p. 422). Luego se realizó una codificación de los datos para tener una descripción más completa de esta; En plano inicial, se realizó una codificación abierta donde los investigadores identificaron significados, categorizaron estos y les asignaron códigos a las categorías (Hernández et al, 2014, p. 426). Estas categorías se fundamentan en los datos recabados por medio de las transcripciones de las entrevistas. Las categorías tienen características representadas por subcategorías que proveen detalles de cada una de las categorías, las cuales posteriormente fueron codificadas. En segundo plano, se realizó una codificación axial donde según Matthew y Price (2009) y Benaquisto (2008) señalan que “consiste en describir e interpretar el significado profundo de las categorías, lo que denomino codificación selectiva” (p. 441). Siguiendo la idea anterior, se seleccionó la categoría que se consideró más relevante, colocándola en la parte superior, siendo esta una “categoría central”. Luego de realizar esta selección, se relacionaron a la categoría central otras categorías,

permitiendo mostrar las relaciones entre todos los elementos. Luego se llevó a cabo una codificación selectiva donde las categorías y temas se relacionaron, para así dar paso a la comparación de los datos iniciales y lograr dar una descripción de sus propiedades, para lograr un entendimiento de los datos recolectados. Por último, se realizó una narración donde se vincularon las categorías y se realizó la descripción del proceso.

La técnica utilizada para generar categorías fue el programa Atlas. Ti, Versión 8.4, el que se utiliza “para segmentar datos en unidades de significado; codificar datos (en ambos planos) y construir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas)” (Hernández et al, 2014, p. 451).

Consideraciones éticas

Con la finalidad de mantener los resguardos éticos necesarios, se tendrá en consideración el código de ética del colegio de psicólogos, teniendo en cuenta todos los principios y normas que este contiene, con el fin de desarrollar de manera responsable el proceso de investigación. Además, en cuanto a las normas éticas en general, se tomarán en consideración el artículo número 9, que según el código de ética profesional(2008) señala la importancia del “respeto por los otros” (p. 8). También se tomó en cuenta el artículo número 15 según el código de ética profesional (2008) refiere “aspectos relativos a la investigación en psicología” (p. 15), que se tomaron en consideración de igual manera en la presente investigación.

En relación a instrumentos éticos a utilizar, se llevará a cabo la elaboración de cartas de consentimiento para los estudiantes, asentimiento para padres, madres y/o apoderados y autorización, dirigidos por un lado a la institución, informando de manera objetiva y transparente la intención y objetivo de la investigación. Y, por otro lado, hacia los actores pertinentes, donde se dejó claro la libre expresión de la voluntad del sujeto para ser parte de esta investigación, aceptando

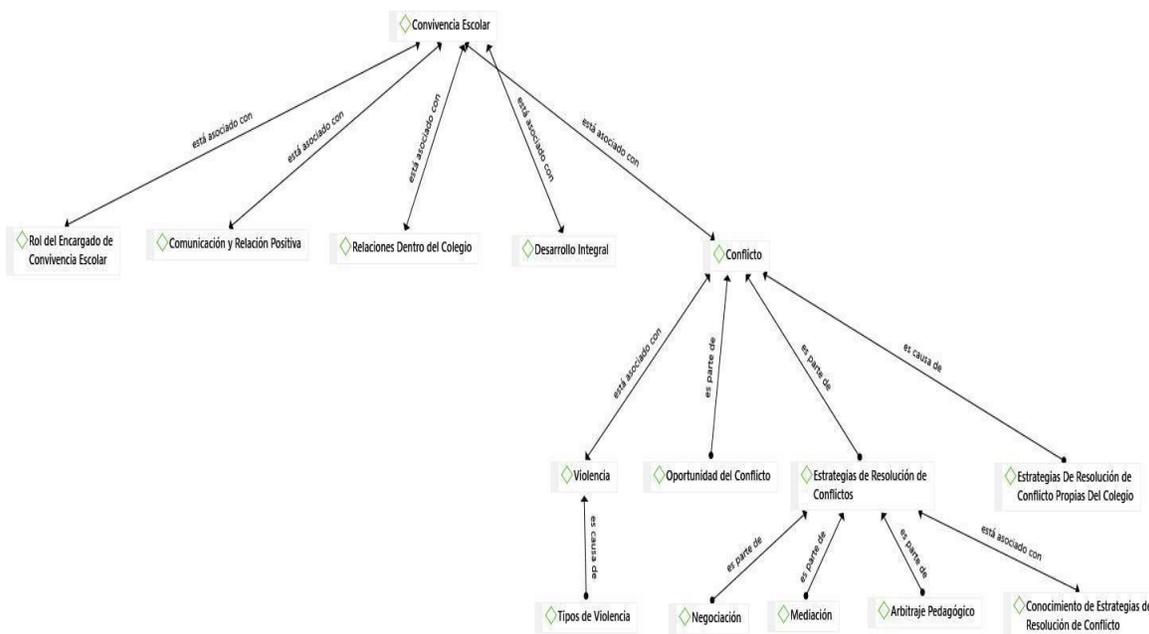
de igual manera un registro en audio y video en las entrevistas a realizar, refiriendo el motivo y utilidad de esta herramienta, se clarifica el carácter confidencial, procurando su integración en trabajos investigativos netamente. Al finalizar la investigación los resultados se entregarán a la dirección del establecimiento, quienes serán responsables de difundir esta información a los participantes de la investigación.

RESULTADOS

A continuación, se detallan los resultados encontrados a través de entrevistas realizadas a los docentes, estos resultados

se encuentran referido como: Apropiación del cuerpo docente en la implementación de la estrategia pedagógica de negociación, mediación y arbitraje.

Figura 1. Apropiación del cuerpo docente en la implementación de la estrategia pedagógica de negociación, mediación y arbitraje.



Nota: Elaboración propia

En ese sentido, en la figura 1 radica la importancia de la categoría convivencia escolar, entendido por parte del cuerpo

docente como las interacciones entre la comunidad educativa como se ve reflejado en las citas:

“es precisamente los comportamientos conductuales que puede tener eh... los estudiantes, más que nada por ese lado” (Prof. Mat.) y “es el convivir de toda una comunidad educativa, ya sea entre los mismos alumnos y también tomando en cuenta a los demás los profesores, ya que todos forman parte de la comunidad educativa” (Prof. Jef.).

La categoría convivencia escolar se encuentra asociado a múltiples aspectos, dentro de los cuales aparece el rol del encargado de convivencia escolar el cual es entendido por los docentes como la persona que debe encargarse de resolver los conflictos que van surgiendo dentro del colegio, como se señala en las citas:

“cada vez que ha surgido un problema se arregla en convivencia escolar” (Prof. Jef.) y por último “Son las personas que están a cargo de resolver o las instancias que tiene el colegio para resolver este tipo de problemas” (Prof. Jef.).

La siguiente es una categoría emergente, la cual es Comunicación y relación positiva, en donde se señala la importancia de la comunicación ya que esta es fundamental para los procesos de aprendizaje y cuando esta no se efectúa de manera positiva se producen diferencias, como se describe en las presentes citas:

Tener una buena conversación con el estudiante más que nada lo va a beneficiar tanto académicamente” (Prof. Jef.), “Realmente si porque la comunicación lo es todo” (Prof. Jef.), “la comunicación es fundamental no sólo con el alumno sino también con los apoderados, o con la persona que esté a cargo del alumno” (Prof. Jef.), “Cuando no hay una buena comunicación generalmente se generan conflictos” (Prof. Mat.).

La posterior categoría es relaciones dentro del colegio, las cuales se destacan siendo efectuadas siempre dentro de contextos de respeto señalando en las siguientes citas:

“hay un ambiente de respeto” (Prof. Leng.), “relación entre el profesor y alumnos es súper buena” (Prof. Mat.), “la relación entre los asistentes y los alumnos es muy cercana” (Prof. Jef.).

La subsiguiente categoría de desarrollo integral, el cual es un aspecto importante dentro del establecimiento y que se destaca en las próximas citas:

“Con actividades que realizamos o utilizamos libros que nos ayudan a promover el área integral del estudiante” (Prof. Mat.), “Acá en el colegio no tan sólo nos preocupamos de la, de la parte académica sino también de la parte valórica y también de poder explorar otras aristas del alumno no tan solo de la parte académica” (Prof. Jef.).

La siguiente categoría es la violencia que refieren como provocar un malestar en otro, mediante el uso de poder, logrando afectar a otro, como se destaca en las sucesivas citas:

“la violencia es hacer mal uso de la autoridad, ejercer respeto de una manera intimidante” (PL), “violencia ya se produce en el caso más extremo de no poder resolver algún conflicto” (Prof. Mat.), “hacer que se sienta mal eso es agredir a alguien” (Prof. Jef.).

Dentro de la categoría anterior se encuentran diferentes tipos de violencia; para esta investigación se consideran la violencia física, psicológica y sexual, en los resultados predominan la violencia

psicológica y física, como se identifica en las posteriores citas:

“alguno que otro ha querido golpearse” (Prof. Leng.), “según yo es más violento que un golpe, un insulto” (Prof. Jef.).

La próxima es conflicto el cual se entiende como una disputa que ocurre en un momento determinado y puede ser duradera en el tiempo, como se destaca en próximas citas:

“una situación muchas veces inesperada, presente en un tiempo concreto, puede venirse arrastrando desde un tiempo atrás o darse de forma espontánea” (Prof. Leng.), “un conflicto se genera principalmente por la mala comunicación” (Prof. Mat.), “una problemática que puede surgir de una diferencia de opiniones” (Prof. Jef.).

La siguiente categoría es oportunidad del conflicto, donde se destaca el crecimiento que se puede tener a partir de un conflicto, como se destaca en las presentes citas:

“a veces uno puede salir enriquecido de un conflicto si se aborda de buena manera” (Prof. Leng.), “yo creo que mejorar, porque si no se tratan estos conflictos quedarían ahí, y serían conflictos permanentes” (Prof. Jef.).

Posteriormente se encuentra la categoría estrategias para la resolución de conflictos donde se encuentran a su vez las categorías de las estrategias que dan título a esta investigación, negociación, la mediación y el arbitraje pedagógico. Se denota un conocimiento relativo,

expresando conocer las estrategias, pero no se logra dar una definición respecto a ellas, como se señala en la citas a continuación:

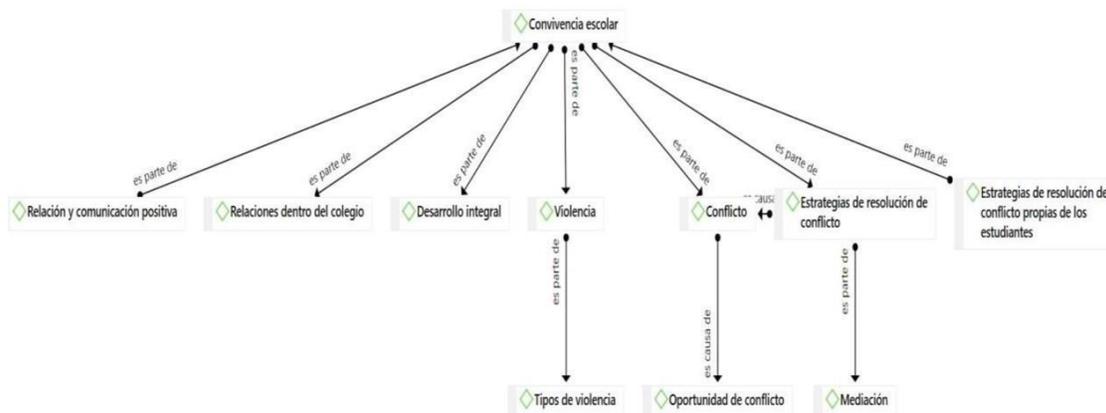
“Si, si las conozco” (Prof. Jef.), “como docentes actuamos como mediadores... cómo te digo como docentes siempre estamos actuando como mediadores somos como la figura de autoridad dentro de la sala de clase y dentro del colegio” (Prof. Jef.), “eso también se hace a veces, pero eso ocurre generalmente cuando uno está viendo la situación”. (Prof. Mat.).

Por último, se identifica una categoría emergente, siendo las estrategias de resolución de conflictos propias del colegio, entendidas como las formas que se resuelven los conflictos en este colegio en particular, destacando que estas estrategias están enfocadas en acciones reparatorias, indicado en las siguientes citas:

“aplico mucho lo que yo llamo el tiempo fuera, que es cuando yo veo que un niño está con mucha dificultad o con algún conflicto, que a veces se le nota en el rostro, aunque no digan, les damos un minuto para conversar” (Prof. Leng.), “tenemos varias estrategias, por ejemplo una de las básicas que te puedo mencionar ahora es la distribución de los estudiantes en la sala” (Prof. Jef.), “se deja el registro en el libro de clases y se sigue el protocolo establecido en el reglamento escolar, para también evitar y salvaguardar al docente.” (Prof. Jef.).

Los resultados obtenidos por medio de entrevistas realizadas a estudiantes se entenderán como: Apropiación de los estudiantes en la implementación de las estrategias pedagógicas como: negociación, mediación y arbitraje.

Figura 2. Apropiación de los estudiantes en la implementación de las estrategias pedagógicas como: negociación, mediación y arbitraje



Nota: Elaboración propia

El presente árbol da cuenta de los resultados obtenidos a través de entrevistas realizadas a los estudiantes; de acuerdo con lo anterior la categoría

“es como la integración entre los alumnos, compañeros” (Est. LC),
“compartir buena onda, cierto, con el curso, tener muy bonita onda con nuestros compañeros” (Est. JQ).

La categoría anterior se vincula con diferentes aspectos dentro de los que se encuentra una categoría emergente, que tiene por nombre comunicación y relación positiva, donde refieren que es un aspecto positivo y que debería estar para mantener mejores relaciones entre todos, según las siguientes citas:

“sí. Yo diría que sí.” (Est. JQ), “Sí, sí bueno bien así todo nos llevaríamos mejor y estaría todo bien.” (Est. LC).

La posterior categoría es relaciones dentro del colegio, donde aluden en su gran mayoría la existencia de una relación cordial, pese que igual existen algunos

principal es convivencia escolar entendido por parte de los estudiantes como compartir en buenos términos con compañeros, como se identifica en las citas:

roces dentro de estas relaciones como señalan las citas:

“en que todos se llevan bien” (Est. JQ),
“Bueno igual es como bien pero en algunos cursos es como más complicado los profesores con los alumnos.” (Est. LC),
“Es... relativamente buena igual, aunque a veces igual pelean y todo, pero normalmente buena.” (Est. JQ)

Luego se encuentra la categoría desarrollo integral entendido como la incorporación de valores, además de la educación a través del currículum, como refieren en las citas:

“La acogida... eh... la solidaridad, la responsabilidad...Compartir.” (Est. JQ), “el respeto entre nosotros, nos hacen hacer cosas los profesores, para la amistad los profesores nos hacen juntar las mesas, también para la libertad y eso.” (Est. LC).

Luego se encuentra la categoría de violencia la que es comprendida como realizar una acción que busque herir a otro, así señalan las sucesivas citas:

“violencia es que se lastiman, se hieren, se molestan... ofenden.” (Est. JQ), “es como el pegarse uno al otro.” (Est. LC).

La siguiente categoría es parte de la anteriormente mencionada, la cual es tipos de violencia; tal como fue mencionado en el objetivo anterior comprendidas solo en su dimensión física, psicológica y sexual, y los resultados se destacan la violencia física y psicológica principalmente como señalan en las citas:

“La violencia verbal, esas son las que he visualizado en el colegio.” (Est. JQ), “Si hay algunos que igual se molestan, pero es más los golpes más que nada.” (Est. LC).

La próxima categoría es conflicto comprendida como una disputa entre partes, como refieren en las citas:

“que pelean, se gritan, no se entienden.” (Est. JQ), “entre es como tener un problema entre uno y otro.” (Est. LC).

La posterior categoría es la oportunidad del conflicto los estudiantes no reconocen una oportunidad en el conflicto, sino que señalan que el conflicto es algo negativo y que no debería existir

“No, no son necesarios, porque lastiman” (Est. JQ), “Empeora demasiado porque la convivencia es como ayudar a que nosotros estemos mejor pero ahí como que los alumnos se pasan y hacen que la convivencia esté mal” (Est. LC).

La categoría que continúa son las estrategias de resolución de conflicto, donde se encuentran siendo parte de estas las estrategias de negociación, mediación y arbitraje pedagógico. En esta categoría solo se menciona de forma parcial la estrategia de mediación donde refieren según la siguiente cita:

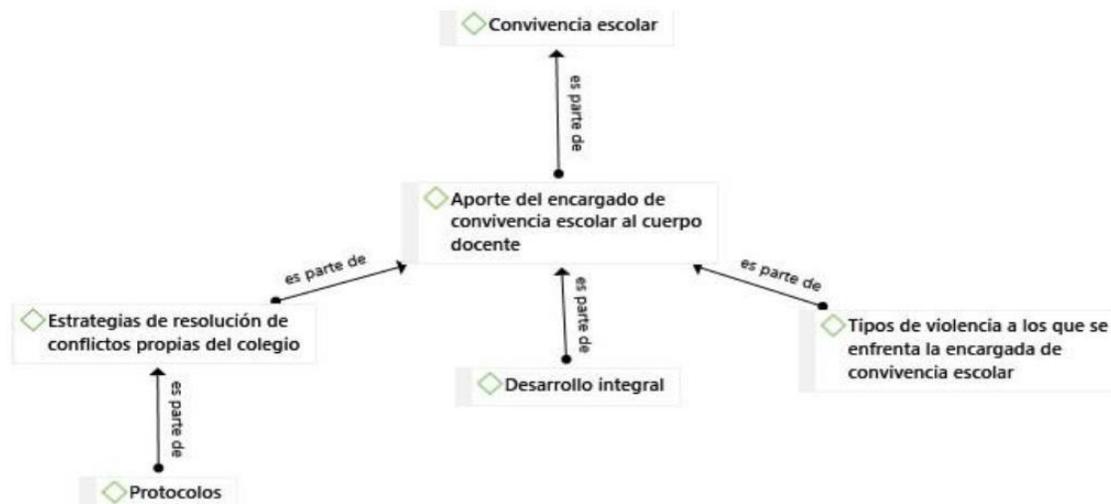
“los asistentes iban a buscarlos a los alumnos y se los llevaban a la oficina del director, y ahí el director llamaba a los apoderados y les decía a los apoderados que paso esto o esto otro, entonces intentaban llegar a un acuerdo para que no se peguen más o haya un conflicto más.” (Est. LC).

Por último, se presenta la categoría emergente, estrategias de resolución de conflicto propias de los estudiantes, que tal se mencionó en el objetivo anterior, se entiende como la forma que tienen de resolver los conflictos en particular en este colegio, destacando que estas estrategias están enfocadas en acciones reparatorias, referido mediante las subsiguientes citas:

“donde hay director y los asistentes, ahí deberíamos ir nosotros a decirles y ahí ellos van e intervienen en la pelea o el conflicto”. “pero igual he visto que habían peleas, he visto peleas y también como se pegan, pero igual algunos compañeros como que intervenimos.” (Est. LC).

Por último, los resultados obtenidos mediante una entrevista con la encargada de convivencia escolar se entenderán como: Aporte del programa de Convivencia Escolar respecto a la resolución de conflictos y apoyo al cuerpo docente.

Figura 3. Aporte del programa de Convivencia Escolar respecto a la resolución de conflictos y apoyo al cuerpo docente.



Nota: Elaboración propia

El presente árbol da cuenta de los resultados obtenidos a través de una entrevista a la encargada de convivencia escolar, para esto se utilizaron categorías como convivencia escolar, donde su percepción tiene que ser entendida para describir su aporte, y en ese sentido radica en una relación armoniosa entre los miembros de la comunidad educativa, como se presenta en la siguiente cita:

“que todos los niños puedan compartir de la misma forma, sin diferencias y sin discusión.” (Enc. Conv.).

Posteriormente se encuentra la categoría el aporte del encargado de convivencia escolar al cuerpo docente el cual es la resolución de conflictos que el cuerpo docente no puede solucionar; tal como se refiere en las presentes citas:

“generamos nosotros a través de convivencia muchas actividades para que los ayuden a trabajar desde otra forma de relacionarse.” (Enc. Conv.), “yo soy la encargada, y la cual llegan siempre

cuando ocurre algún tipo de conflicto.” (Enc. Conv.).

La subsiguiente categoría es desarrollo integral que a su vez también es una categoría emergente el aporte del encargado de convivencia escolar, esto debido a que se encuentra estipulado dentro de los manuales del establecimiento el hecho de que el encargado de convivencia propicia actividades para trabajar áreas fuera del currículum educacional, esto se encuentra referido en las próximas citas:

“dentro de su proyecto institucional está el de promover el desarrollo integral de los estudiantes, y a pesar de que está ahí se hace” (Enc. Conv.). “Cuando ocurre el conflicto dentro del establecimiento, el primero en mediar es el profesor jefe, si no hay mediación con su profesor jefe se envía a convivencia escolar.” (Enc. Conv.).

Para realizar esta labor se encuentra presente la categoría emergente estrategias de resolución de conflictos propias del colegio las cuales se

encuentran fundamentadas en el conocimiento que poseen de los estudiantes y son enfocadas en acciones reparatorias, como se indica en estas citas:

“tenemos profesores que trabajan con niños de primer ciclo, otros que trabajan sólo con segundo, y otros que trabajan con todos los cursos, y eso los hace saber cómo resolver un problema cuando ocurre con los niños grandes, y cuando ocurre con los niños chicos, aunque sea el mismo problema, se hacen cosas distintas, por eso tiene que tener diferentes estrategias también” (Enc. Conv.), “hacemos trabajo como más reparatorio, trabajo social dentro del colegio, cumplir funciones, eso que los haga pensar y meditar sobre aquellas acciones que realizaron” (Enc. Conv.), “estas estrategias que utilizamos como medidas reparatorias nos sirven de mucho” (Enc. Conv.).

Estas estrategias se encuentran consignadas en una categoría emergente protocolos, que se entienden como manuales de acción, en donde se señala como actuar frente a diversas situaciones, como se indica en la siguiente cita:

“tenemos protocolos y son muchos, porque casi todo dentro de un colegio esta protocolizado, no hay nada que podamos hacer nosotros libremente” (Enc. Conv.).

La última es una categoría emergente tiene por nombre tipos de violencia a los que se enfrenta la encargada de convivencia escolar, que se entenderá como todas las situaciones de violencia que debe enfrentar en su quehacer la encargada de convivencia escolar, dentro de estas situaciones se muestra predominantes son tipo físico y

psicológico, como se destaca en estas citas:

“separar una pelea de unos niños y llegar, y meterme en la pelea de los niños para separarlos, y me tocó recibir golpes de parte de uno” (Enc. Conv.) “Dentro del establecimiento violencia física, psicológica” (Enc. Conv.), “violencia de tipo psicológico más que cualquier otra” (Enc. Conv.).

DISCUSIÓN

Para esta etapa de la investigación, la cual consta de ser la posibilidad de conexión entre los resultados obtenidos y el marco conceptual, se tomaron en cuenta las siguientes líneas de argumentación:

La mediación pedagógica: la que, según el MINEDUC, en su Política Nacional de Convivencia Escolar (2019), señala que “interviene un tercero neutral que ayuda a las partes a llegar a un acuerdo. Las condiciones para la mediación son que las partes se encuentren calmadas y que exista confianza” (p.10- 11). Negociación: de igual forma, la estrategia pedagógica de negociación, que es definida por el MINEDUC, en su Política Nacional de Convivencia Escolar (2019) y señala “en que las partes en conflicto buscan ellas mismas una solución” (p. 10-11). Manifiestan voluntad e interés por resolver las diferencias sin ayuda de terceros, escuchando con respeto y dialogando, dando paso a la aclaración del conflicto exponiendo los intereses de las partes y acordando una solución más adecuada para ambas partes ([MINEDUC], en su Política Nacional de Convivencia Escolar 2019, p.10-11). Por otro lado, en la negociación existe una “Cesión de intereses (...) los participantes en una

interacción social educativa realizan esfuerzos para lograr espacios comunes de entendimiento, significados colectivos, contextos mentales y términos de referencia compartidos, que les permiten acometer los objetivos y las tareas escolares” (Gálvez, 2013, párr. 28). Por último, arbitraje pedagógico: la cual es definida por el MINEDUC, en su Política Nacional de Convivencia Escolar (2019) como una “intervención de un tercero neutral, pero que es él quien decide por las partes el acuerdo a alcanzar. Reconstruir el conflicto, buscar una solución justa” (p.10-11).

De acuerdo con el objetivo general de esta investigación “Conocer la percepción de docentes y alumnos del colegio Augusto Winter de Temuco, acerca de las estrategias pedagógicas en el contexto escolar, como la negociación, la mediación y el arbitraje, para el desarrollo de una buena convivencia”, según los resultados obtenidos, se aprecia un escasa utilización de las estrategias de resolución de conflictos, pese a que se encuentran consignados en protocolos y manuales del colegio, se prefiere la utilización de estrategias propias las cuales se encuentran basadas en el conocimiento que poseen de sus alumnos, enfocándose en estrategias de resolución de conflicto de carácter reparatorio, como se menciona en la siguiente cita “tenemos varias estrategias, por ejemplo, una de las básicas que te puedo mencionar ahora es la distribución de los estudiantes en la sala” (PJ).

Siguiendo con el primer objetivo; Conocer la apropiación del cuerpo docente del colegio Augusto Winter de Temuco, en la

implementación de la estrategia pedagógica de negociación, mediación y arbitraje, los resultados indican que se encuentran estas estrategias en la resolución de conflictos, tanto en protocolos como en manuales de convivencia escolar, pero en su mayoría no se utilizan, se prefiere utilizar estrategias propias del establecimiento, por lo cual, los conocimientos relativos a estas estrategias son vagos y escasos, al no utilizar las estrategias pedagógicas de resolución de conflicto la apropiación que poseen los docentes de estas estrategias es escaso, casi nulo prefiriendo la utilización de estrategias alternativas para resolver sus conflictos, esto se menciona a través de la presente cita: “se deja el registro en el libro de clases y se sigue el protocolo establecido en el reglamento escolar, para también evitar y salvaguardar al docente”(PJ). Por lo tanto, el desarrollo de una buena convivencia escolar, según Mondaca et al. (2019) señalan que:

Se trata de un fenómeno social complejo y dinámico que se construye en las formas de participación de los distintos actores, las metodologías de clases, las normas establecidas y su aplicación, la forma de abordar las faltas o indisciplinas, la resolución y abordaje de los conflictos cotidianos, los estilos y flujos de comunicación (Mondaca et al., 2019, p.12).

Dentro del contexto del Colegio Augusto Winter de Temuco, debido a la escasa utilización de estas estrategias, se pierde una provechosa oportunidad para mejorar la convivencia escolar, ya que se podría generar un impacto positivo para la convivencia escolar, como señala MINEDUC, en su política Nacional de

Convivencia Escolar (2019) refiere que con la mediación “interviene un tercero neutral que ayuda a las partes a llegar a un acuerdo. Las condiciones para la mediación son que las partes se encuentren calmadas y que exista confianza” (p.10-11).

Esto quiere decir que, a través de la resolución de los conflictos y el lograr acuerdos, la convivencia podría verse beneficiada. Asimismo, la negociación el MINEDUC, en su Política Nacional de Convivencia Escolar (2019) refiere “en que las partes en conflicto buscan ellas mismas una solución” (p. 10-11). Con esta solución que acuerdan las partes, se busca dar una solución práctica y que favorezca a ambas partes, por la cual la convivencia se torna más armónica. Por último, el arbitraje pedagógico según el MINEDUC (2019) refiere que “intervención de un tercero neutral, pero que es él quien decide por las partes el acuerdo a alcanzar. Reconstruir el conflicto, buscar una solución justa” (p.10-11). Al encontrar esta solución justa, podría verse beneficiada la convivencia.

A partir del segundo objetivo; Conocer la apropiación de los estudiantes del colegio Augusto Winter de Temuco, en la implementación de las estrategias pedagógicas como: negociación, mediación y arbitraje. De acuerdo con los resultados se refieren que estas estrategias pedagógicas no se ven reflejadas en los momentos que se deben resolver conflictos, por lo tanto, el nivel de apropiación que poseen los estudiantes de las estrategias de resolución de conflicto es escasa, al no ser mencionadas en ningún momento cuando se pregunta

acerca de situaciones de conflicto y como estas se resuelven, sino que en la mayoría del tiempo, cuando sucede un conflicto, estos se ven como un aspecto negativo, que debe evitarse, refiriendo en la siguiente cita: “No, no son necesarios, porque lastiman” (JQ), pero según Martínez y Prado (2018) señalan que el conflicto es “una situación que se encuentra en cada uno de los seres humanos. Al exteriorizarse y encontrarse con otros se produce el conflicto social, y este a su vez presenta unos niveles que van desde el más leve hasta el más complejo, la confrontación bélica” (p.195). Por lo cual su enfoque de conflicto se muestra alterado, no entendiendo este como una oportunidad, sino más bien un enfoque de tipo reparatorio, más que preventivo, como mencionan las próximas citas: “los asistentes iban a buscarlos a los alumnos y se los llevaban a la oficina del director, y ahí el director llamaba a los apoderados y les decía a los apoderados que paso esto o esto otro, entonces intentaban llegar a un acuerdo para que no se peguen más o haya un conflicto más” (LC). Por otro lado, los estudiantes refieren la importancia de una comunicación positiva que sería ideal a la hora de resolver los conflictos, ya que esto haría que las relaciones interpersonales dentro del colegio fueran mejores, mencionado en las siguientes citas “Sí, sí bueno bien así todo nos llevaríamos mejor y estaría todo bien.” (LC). Siendo la comunicación positiva toda comunicación que se lleva a cabo dentro de una organización que busca fomentar la felicidad y el bienestar psicológico de los miembros de esta comunidad (Muñiz & Álvarez, 2013).

Por último, el tercer objetivo; Describir el aporte del programa de Convivencia Escolar respecto a la resolución de conflictos y apoyo al cuerpo docente. En relación con los resultados obtenidos, se refiere que su principal aporte es el desarrollo del área emocional de los estudiantes, generando distintas actividades para que logren un desarrollo integral óptimo y relacionarse de manera distinta, refiriendo en la siguiente cita: “generamos nosotros a través de convivencia muchas actividades para que los ayuden a trabajar desde otra forma de relacionarse.” (EC). El desarrollo integral es un proceso conjunto el cual se encuentra fundado en la dignidad personal y busca mejorar las condiciones de desarrollo pleno de las personas, contribuyendo a un clima social y humano de confianza mutua (Cheyre, 2015).

Dentro de los conflictos que se presentan diariamente y de los cuales debe hacerse cargo el departamento de convivencia escolar, son todos los que ocurren dentro del establecimiento, ya que se le envía al departamento de convivencia escolar los conflictos una vez que el profesor jefe no logra resolver el conflicto, siendo referido esto en la posterior cita: “cuando ocurre el conflicto dentro del establecimiento, el primero en mediar es el profesor jefe, si no hay mediación con su profesor jefe se envía a convivencia escolar” (EC).

Estos conflictos terminan derivando en dos tipos de violencia la primera es la violencia Psicológica, mencionada en la siguiente cita: “violencia de tipo psicológico más que cualquier otra” (EC), donde se refiere que son “psíquicas y simbólicas grafías distintas de coaccionar

y/o de causar daño a otro(s). (...) la manera en que se puede minar la autoestima de una persona ante la burla o el insulto” (Montoya, 2016, párr. 12).

El segundo tipo es la violencia física, señalado en la próxima cita: “separar una pelea de unos niños y llegar, y meterme en la pelea de los niños para separarlos, y me tocó recibir golpes de parte de uno” (EC), la cual consiste en “haciéndose presente ante una situación de amenaza o peligro con el uso de la fuerza física” (García et al., 2012, p. 500).

Al mismo tiempo que es importante entender la importancia de la adecuada resolución de conflictos, a partir de lo que señala el Ministerio de Educación, también se entenderá a partir de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, los estudiantes se encuentran inmersos en un sistema que les otorga leyes y normas que deben seguir, como fue señalado anteriormente por Barra (1987), el cual refiere que el modelo de Kohlberg “se centra en el conocimiento a través del desarrollo de reglas y la adquisición de principios universales. La moralidad es producto de la interacción creativa del sujeto con factores biológicos y culturales del medio en el que se inserta” (Citado en Serrano, 2015, p.3). Lo anteriormente señalado se vincula con la convivencia escolar, ya que para que pueda existir dicha convivencia, se deben establecer normas y reglas, las cuales se encuentran orientadas en busca del bien común; Estos lineamientos generales permiten que los sujetos adquieran un desarrollo íntegro y valórico lo cual les beneficiará para generar un apropiado discernimiento ante situaciones que se le presenten.

CONCLUSIÓN

Esta investigación aporta a la comprensión y explicación de la intervención del fenómeno de las estrategias pedagógicas utilizadas en el contexto escolar, como la negociación, mediación y el arbitraje desde el punto de vista cualitativo, sin embargo, esto se comprende que no puede existir generalización de ello, ya que esto representa una parte de la totalidad del contexto, esto quiere decir que esto no es aplicable a otros grupos de individuos por su contexto social, histórico y cultura diferente. Con esto se da un acercamiento al fenómeno estudiado desde la perspectiva y opinión de los entrevistados.

En cuanto al primer supuesto teórico de esta investigación; El cuerpo docente y el equipo de convivencia escolar refieren contar con las estrategias y espacios para implementar los métodos de resolución de conflictos. Este supuesto se cumple parcialmente, debido a que si bien existen las estrategias de resolución de conflictos en manuales y protocolos al interior del establecimiento; tanto el cuerpo docente como el equipo de convivencia, no utiliza estas estrategias, dejándose guiar por estrategias más reparatorias (Como sacar de la sala, o enviar donde el director del colegio) o algunas estrategias más bien alternativas, como el realizar trabajo comunitario al interior del establecimiento.

En el segundo supuesto teórico de esta investigación; Las estrategias de resolución de conflicto de negociación, mediación y arbitraje permiten abordar distintas problemáticas dentro del

contexto escolar, pero estas quedan sujetas al momento y características de los niños/as que se implementan. Este supuesto no se cumple, si bien las estrategias de resolución de conflictos permiten abordar diversas temáticas que podrían suscitar dentro del contexto escolar, ya sean conflictos de toda clase, como también situaciones de violencia en su gran mayoría de tipos, al no ser utilizadas dentro del contexto del Colegio Augusto Winter de Temuco no se puede conocer si estas estrategias les permitirían abordar sus propias problemáticas.

En relación con el tercer supuesto teórico de esta investigación, que indica; los estudiantes refieren conocer acerca de las estrategias de resolución de conflicto (negociación, mediación y arbitraje pedagógico) y utilizar estas para solucionar sus conflictos. Este supuesto teórico no se cumple, debido a que como se indican en los resultados, los estudiantes no se refieren a las estrategias pedagógicas de resolución de conflictos anteriormente mencionadas, siendo estrategias diferentes y buscan solucionar el conflicto de una manera reparatoria. Pese a lo anteriormente señalado existe una vaga referencia hacia lo que podría ser una de las estrategias pedagógicas de resolución de conflictos, no obstante, es una mención difusa y sin consciencia de que se podría estar utilizando una de las estrategias pedagógicas que se señalan en esta investigación. Ante este desconocimiento de las estrategias pedagógicas de resolución de conflicto (mediación, negociación y arbitraje pedagógico) los alumnos se ven imposibilitados de utilizarlas a la hora de tener que resolver sus conflictos, ni los

adultos a cargo ni ellos poseen conocimientos relativos de estas estrategias.

Para finalizar con los supuestos teóricos presentes dentro de esta investigación, se explica el último que señala; El cuerpo docente refiere conocer acerca de las estrategias de resolución de conflicto (mediación, negociación y arbitraje pedagógico), y además que son eficientes. No se cumple de acuerdo con los resultados obtenidos, debido a que los docentes señalan en su mayoría no conocer estas estrategias de resolución de conflictos, pese a encontrarse dentro de los manuales y los protocolos que posee el establecimiento educacional, se opta por utilizar otras estrategias alternativas que se encuentran basadas en el conocimiento que poseen los docentes y la encargada de convivencia sobre sus alumnos. Pese a lo anterior señalan que, de utilizarse estas estrategias de resolución de conflicto, poseerán una gran eficiencia, por lo cual indican la importancia que tendría para su desempeño y quehacer el hecho de utilizarlas en un futuro.

En relación con el objetivo general que presenta esta investigación; Conocer las estrategias pedagógicas utilizadas en el contexto escolar, como la negociación, la mediación y el arbitraje, para el desarrollo de una buena convivencia. Este objetivo se cumple de manera parcial, debido al escaso conocimiento relativo a las estrategias pedagógicas como la negociación, la mediación y el arbitraje, sumado también a su casi nula utilización por parte de docentes y equipo de convivencia escolar, a la hora de resolver

conflictos, por lo cual no se puede estimar si estas estrategias pedagógicas de resolución de conflictos tienen incidencia en la convivencia escolar que presenta el establecimiento educacional Augusto Winter de Temuco, y solo se podría apreciar, que en caso de comenzar la utilización de estas estrategias pedagógicas, podría mejorar la convivencia escolar presente.

Siguiendo con los objetivos específicos de esta investigación, el primero de estos referido como conocer la percepción del cuerpo docente en la implementación de la estrategia pedagógica de negociación, mediación y arbitraje, este se cumple de forma parcial, ya que los docentes refieren tener un escaso conocimiento acerca de estas estrategias pedagógicas de resolución de conflictos, pese a encontrarse consignados en manuales y protocolos propios del establecimiento, optando por la utilización de estrategias propias de cada docente para resolver los conflictos que se presentan, basadas en el conocimiento que posee cada uno de ellos de sus estudiantes.

El siguiente objetivo específico, comprender la percepción de los estudiantes en la implementación de las estrategias pedagógicas como: negociación, mediación y arbitraje. Este se cumple de manera parcial, ya que, los estudiantes refieren no conocer las estrategias pedagógicas de resolución de conflicto, además en los casos que estos las utilizan o se ven inmersos en contextos donde son utilizados, no logran darse cuenta de que se está usando una estrategia de resolución de conflictos.

Por último, el objetivo específico, describir el aporte del programa de convivencia escolar respecto a la resolución de conflictos y apoyo al cuerpo docente, este objetivo se cumple a cabalidad, ya que se consiguió realizar esta descripción, la cual consistió en ser la instancia a la cual se deben llevar los conflictos, posterior a mediación con los docentes, para que estos puedan ser resueltos, además de ayudar a promover el desarrollo integral de los estudiantes del establecimiento.

En cuanto a las recomendaciones y consideraciones que aparecieron dentro y posterior a este proceso investigativo, además de seguir con la idea del último supuesto teórico, el poco uso de estas estrategias pedagógicas para la resolución de conflictos, sólo indican la importancia de estas, además de su utilidad en relación con las diferentes oportunidades y momentos en que pueden ser utilizadas. La escasa bibliografía que presenta esta temática en contextos educativos da cuenta de la relevancia y lo atingente del

estudio de las estrategias pedagógicas, e importante que puede ser el estudio de estas estrategias para la resolución de conflictos, y lo mucho que podría ayudar a los miembros de diversas comunidades educativas en su desarrollo integral y por sobre todo cómo resolver los conflictos que se le presenten en un futuro.

Otro aspecto importante que destacar en esta investigación es la necesidad de un cambio en el paradigma y el entendimiento que se tiene por conflicto, dejar de ver el conflicto como algo negativo, que debe evitarse, sino que verlo como una oportunidad, mediante el cual se pueden desarrollar nuevas capacidades y aprendizajes, para así en un futuro, no repetir conductas y poder resolver dichos conflictos de la manera adecuada. De igual forma se sugiere ampliar este estudio a otros establecimientos educacionales, a modo de generar una muestra más amplia y representativa.

REFERENCIAS

- Acevedo, A. & Rojas, Z. (2016). Generalidades del conflicto, los procesos de paz y el posconflicto. (46), pp. 33-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1514/151448396003>.
- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2012). Aportes del Método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista latinoamericana de Estudios educativos*, 8(2), pp. 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>.
- Arias-Cardona, A.M., & Arias-Gómez, M. (2017). Conflicto y educación superior: narrativas y vivencias de jóvenes universitarios estudiantes de ciencias sociales y humanas. *Revista CES Psicología*, 11(1), pp. 56-68. <https://search.proquest.com/openview/0c705ce2705db0613336b2bcc4761382/1?pq-origsite=gscholar&cbl=756333>.
- Arón, A., Milicic, N., Sánchez, M. & Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: Claves para la convivencia escolar*. RR Donnelley.

- Avellar de Aquino, T., Veloso, V., Salvino, E. & Bandeira, L. (2017). *Avance en Psicología Latinoamericana*. 35(2), pp. 375-386. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242017000200375&lng=en&nrm=iso&tlng=es.
- Becerra, S., Tapia, C., Mena, M. & Mondaca, J. (2020). Convivencia y violencia escolar: tensiones percibidas según actores educativos. *Espacios*. 41(26), pp.1-15. <http://sistemasblandosxd.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p01.pdf>.
- Carrasco, C. & Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Revista Psicoperspectivas*, 18(1), pp. 64-74. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000100064.
- Carrasco, C., López, V. & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la ley de Violencia Escolar de Chile. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 11(2), pp. 31-55. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/228/210>.
- Carrillo, P. (2016). Resolución de conflictos: Hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai*, (12), pp. 195-205. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811012.pdf>.
- Carrillo, G. (2015). *Valoración de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años*. Universidad de granada, (tesis doctoral). Ciudad: Granada.
- Cheyre, J. (Ed.). (2015). *La promoción del desarrollo integral, Santiago, Chile: Editorial La promoción del desarrollo integral: un desafío del siglo XXI para América Latina*. http://centroestudiosinternacionales.uc.cl/images/publicaciones/publicaciones-ceiuc/Libro_desarrollo_integral_30_03_15.pdf.
- Chubay, G. & Mora, J. (2020). *El docente como mediador de conflicto escolar entre estudiantes de Educación General Básica*. (Tesis de pregrado). <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/34039/1/Trabajo%20de%20Titulaci%C3%B3n.pdf>.
- Colegio de psicólogos de Chile (2008). *Código de ética profesional*. http://colegiopsicologos.cl/web_cpc/wp-content/uploads/2014/10/CODIGO-DE-ETICA-PROFESIONAL-VIGENTE.pdf.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos*, 33(2), pp. 155- 175. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000200009.
- Cortez, M., Zoro, B. & Aravena, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2), pp. 18-32. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242019000200018&script=sci_arttext.
- Cubillos, M., Figueroa, R., Larraín, R. & Janssens, M. (2019). *Política nacional de convivencia escolar*. Ministerio de educación. <https://www.mineduc.cl>.
- Díaz, L., García, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*. 2(7), pp. 162-167.

- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Fernández, E. & Villavicencio, C. (2016). Mediación docente: una mirada desde Paulo Freire. *Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 12(12), pp. 47-60. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2016000200004&lng=es&tlng=es.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), pp. 201-229. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010,
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), pp.436-443. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062015000600010.
- Gálvez, V. (2013). Proceso de negociación de significados mediante herramientas colaborativas de internet. *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 4(11), pp. 100- 123. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287213719358>.
- García, J., Acosta, A. & Castillo, J. (2012). Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. *Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 10(1), pp. 495-512. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a32.pdf>.
- García, L., Martínez, M. & Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia, La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y educación*, 24(2), pp. 1-9.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gomendio, L. (2019). *Desarrollo moral y justicia en menores*. Tesis de pregrado. Universidad Pontificia Comillas. https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/30853/TFG_GomendioHerranz_Lucia.pdf?sequence=1&isAllowed=y .
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: Punta Santa Fe. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>.
- Laza, C., Pulido, G.P., & Castiblanco, R. A. (2012). La fenomenología para el estudio de la experiencia de la gestación de alto riesgo. *Enfermería Global*, 11(28), pp. 295-305. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412012000400015&lng=es&tlng=es.
- Londoño, C. (2019). *Elige educar*. <https://eligeeducar.cl/segun-jean-piaget-estas-las-4-etapas-del-desarrollo-cognitivo>.
- López, R. & Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*. 61, pp. 1-19. <https://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>.
- López, V., Litichever, L., Valdés, R., & Ceardi, A. (2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile.

- Psicoperspectivas*, 18(1), pp. 1-15.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000100117&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Machado, A., González, G. & Carbonell, T. (2012). Estrategias pedagógicas para la solución de conflictos escolares. *Escenarios*, 10(1), pp. 63-68.
- Marrero, C. (2020). Revisión teórica sobre la violencia escolar. Tesis de pregrado. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/19928/Revision%20Teorica%20sobre%20la%20Violencia%20Escolar.pdf?sequence=1>.
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Revista Política y cultura*, (46), pp. 7-31.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200007.
- Martínez, L., & Prado, D. (2018). Justicia y conflicto infantil. *Revista Virtual Via Inveniendi et Iudicandi*, 14(1), pp. 191-206.
- Mondaca, R., Acevedo, A., Banz, C., Herrera, P. & Molina, M. (2019). *Convivencia Escolar para líderes educativos*.
https://issuu.com/cedlechile/docs/libro_convivencia_escolar_cedle.
- Molina, F. (2005). Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención. *Revista cultura y Educación*, 17(3), pp. 213- 223.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1302694>.
- Montoya, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación, política y cultura. *Política y cultura*, (46), pp. 77-97.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200077&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Morales, Y. (2018). *Revisión teórica sobre la evolución de las teorías del aprendizaje*.
<http://vinculando.org/educacion/revision-teorica-la-evolucion-las-teorias-del-aprendizaje.html>.
- Muñoz, J. & Álvarez, A. (2013). Comunicación positiva: La comunicación organizacional al servicio de la felicidad. *Vivat Academia*, (124), pp. 90-109.
<https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752943007.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente*.
https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/.
- Pérez, E. & Gutiérrez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), pp. 163-180. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811010.pdf>.
- Pérez, J. (2018). El desarrollo afectivo según Jean Piaget. *Revista Vinculando*.
http://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/desarrollo-afectivo-jean-piaget.html.
- Pineda, M., Longoria, G. & Olalde, A. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de conflictos escolares. *Conrado*, 15(67), pp. 135-142.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200135.
- Ramírez, C. (2016). Fenomenología hermenéutica y sus implicaciones en enfermería. *Index de Enfermería*, 25(1-2), pp. 82-85.

- http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000100019&lng=es&tlng=es.
- Redorta, J. (2012). *No más conflictos*. Espasa Libros, S.L.U.
- Reinel, González. (2017). *Estrategias para abordar los conflictos en el aula de clase*. Tesis. Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9536/1/GonzalezReinel_2017_EstrategiasConflictos%20AulaClase.pdf.
- Sánchez, A., Revilla, D., Degola, M., Poma, S., Trelles, L. & Tafur, R. (2020). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. https://www.researchgate.net/profile/Diana_Revilla/publication/343426365_LIBRO_LOS_METODOS_DE_INVESTIGACION_MAESTRIA_2020/links/5f29733da6fdcccc43a8e56a/LIBRO-LOS-METODOS-DE-INVESTIGACION-MAESTRIA-2020.pdf#page=34.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, (41), pp. 153-178. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000200007.
- Sandoval, E. (2019). El aula escolar como ambiente activo-modificante en contextos vulnerados: una propuesta necesaria. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100333&tlng=es.
- Serrano, J. (2015). El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria. *Educare*, 19(3), pp.72-85. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000300072.
- Valenzuela, J., Ahumada, I., López, V. & Urbina, C. (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: Hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología*, (36), pp. 1-28. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472018000100007.
- Wieviorka, M. (2010). *El conflicto social*. Sociopedia.isa.