

**Elaboración de un Programa de fortalecimiento de la  
convivencia escolar y la inclusión para el nivel de 5to año básico**

Gabriela Romero Berkhoff

Cristian Valdés Hernández

Trabajo de Grado para optar por el título de Magíster en Psicología Educacional

Docente metodológico: José Lefort

Docente teórico: Jorge Varela

Facultad de Psicología Santiago de Chile, Julio de 2021

## 1. Resumen:

El presente proyecto fue ejecutado en un Colegio de la comuna de Pichilemu, en el contexto del trabajo de grado del Magíster en Psicología Educacional de la Universidad del Desarrollo.

El proyecto abordó el desarrollo de la enseñanza de resolución de conflictos de manera no violenta, de forma de anular la idea de que no existirán conflictos, sino más bien, acompañando en el aprendizaje de que los conflictos son inherentes al funcionamiento social (Sandoval, 2014).

Para esto se realizó un diagnóstico que consistió en entrevistas dirigidas a actores claves y en el análisis de datos secundarios, obteniendo como problema principal que las relaciones de convivencia e inclusión están deterioradas en el 5to año básico. De esta forma, el objetivo del proyecto fue desarrollar relaciones de convivencia e inclusión armónicas en los niveles de quinto básico, mediante la generación de mecanismos de resolución de conflictos asertivos en los estudiantes.

Con este propósito, se generó un programa de fortalecimiento de la convivencia escolar e inclusión, mediante la resolución pacífica de conflictos, la comunicación asertiva entre estudiantes y habilidades parentales, a partir de conocimiento teórico, aplicado y compartido para abordar tales temáticas. Así, el resultado final del proyecto fue un programa consistente en cuatro guías teóricas y dos guías prácticas, además de material anexo.

En este sentido, se promueven herramientas para que docentes y estudiantes puedan desarrollar un buen clima de aula aprovechando el conflicto como una oportunidad de mejora, con especial énfasis en la autonomía.

**Palabras clave:** Convivencia escolar, acoso escolar, programa educativo, resolución de conflictos.

### Abstract

This project was developed in a school in Pichilemu, in the context of a Psychology Master's degree in educational psychology from Universidad Del Desarrollo.

The project approached the development of non-violent conflict resolution in education, not through cancellation of the existence of conflict, rather the understanding that conflicts are inherent to the social function. (Sandoval, 2014).

A diagnostic was ran with interviews directed at key actors and the analysis of secondary data. Obtaining information that main problems are the relations of social inclusion that are being deteriorated at the fifth grade level. Hence, the objective of the project was to develop healthy social and inclusive relationships at this level, via the generation of assertive conflict resolution mechanisms in the students.

With this purpose, the program was developed for strengthening social relations and inclusion through the peaceful resolution of conflict, assertive communication between students and parental abilities. The final result of the project was a program that consists in four theoretic guides and two practical guides, annexed material included.

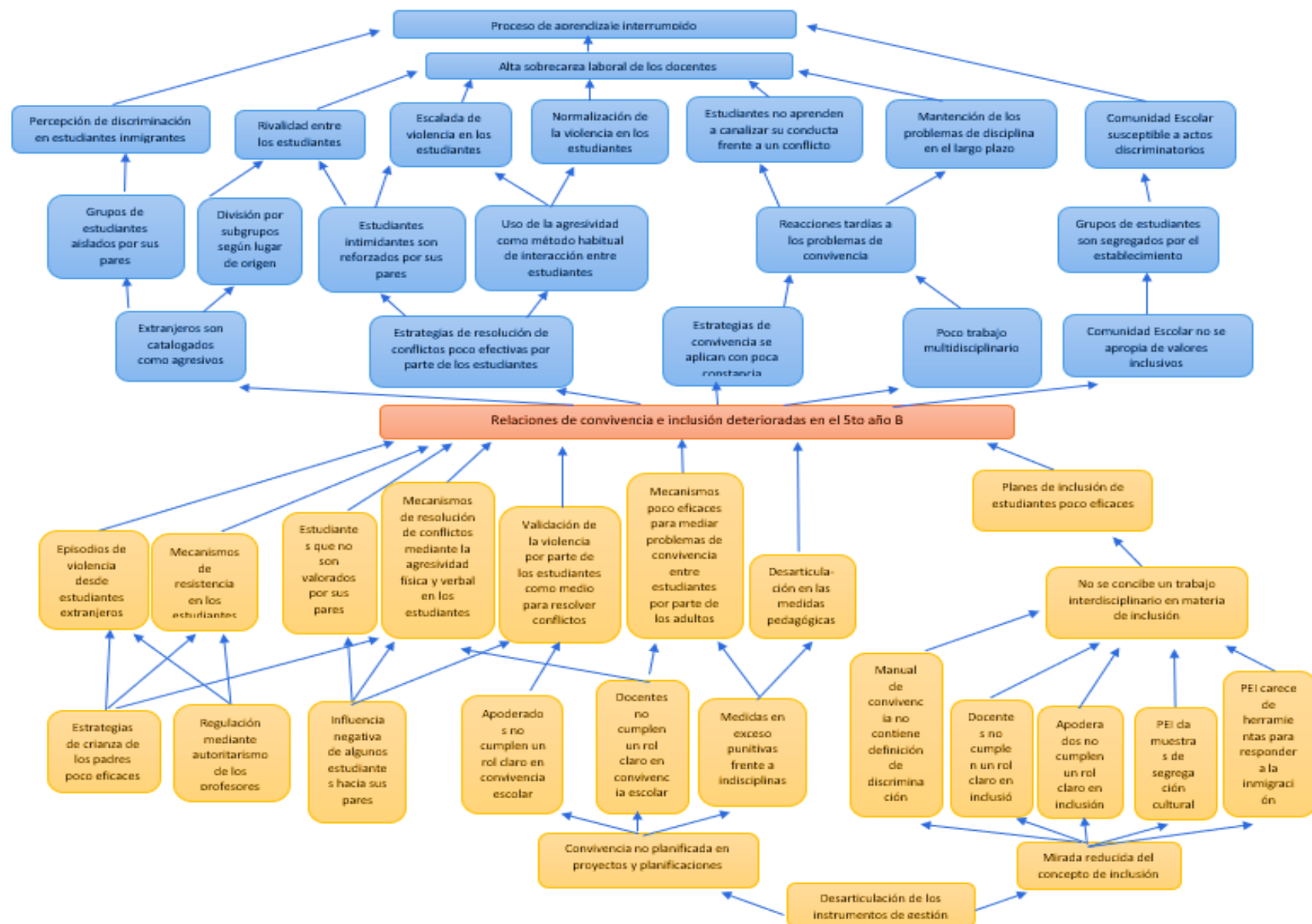
In this sense, the promotion of tools for teachers and students, that may promote a good classroom climate, with the advantage of a conflict as an opportunity for improvement with special emphasis in autonomy.

**Key words:** School life, bullying, educational program, conflict resolution.

## **2. Introducción:**

El aumento explosivo de población migrante en el establecimiento despierta la necesidad de poder planificar y ejecutar algún proyecto que propicie un vínculo más adaptativo y prevenga o elimine las prácticas discriminatorias que existan o que puedan surgir potencialmente, ya que, para que los procesos educativos puedan realizarse adecuadamente, es necesario visibilizar factores como el clima escolar, la convivencia entre los distintos miembros de la comunidad y la resolución de conflictos de manera no violenta (Sandoval, 2014), ya que los niños, niñas y adolescentes migrantes se encuentran especialmente vulnerables (Troncoso, 2008) por las diferencias idiomáticas y culturales, la falta de preparación de los adultos en el mundo escolar para favorecer la interculturalidad y las pocas instancias de intercambio que pudieran favorecer el conocimiento del otro, así como la valoración de las diferencias (Ramírez y Miranda, 2018).

Es así como, a partir del diagnóstico realizado mediante la información obtenida por actores claves y análisis de datos secundarios, se generó la siguiente problematización, con sus causas y consecuencias:



De esta manera, el proyecto realizado consistió en elaborar un programa de fortalecimiento de la convivencia escolar y la inclusión en los niveles de 5to año básico que considera conocimiento teórico y práctico para abordar la influencia positiva entre pares, las estrategias de crianza eficaces por parte de los padres y cuidadores y el rol que cumplen los docentes en materia de convivencia escolar, de manera de establecer mecanismos de resolución de conflictos asertivos en los estudiantes.

Este proyecto se construyó desde la firme creencia de que las escuelas pueden manejar su clima escolar de tal manera de convertir los establecimientos en un espacio de contención, crecimiento y aprendizaje socioemocional, lo que resulta relevante, pues para Ianni (2003), se deben cumplir determinados procesos para aprender a convivir, los que están presentes en toda interacción interpersonal, por lo que deben practicarse y promoverse cotidianamente en la escuela. Estos procesos se centran en la comunicación, y contemplan la interacción, el diálogo, la participación, el compromiso, la reflexión, entre otros.

Así, son muchos los factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje, entre los cuales, uno de los que mayor peso tiene es la calidad de las relaciones entre los estudiantes y las relaciones entre estos y los profesores (Román, 2008). Por lo que el proyecto que se presenta pretende otorgar las facilidades para que los docentes se impliquen en el desarrollo de competencias asociadas a las habilidades comunicativas, contextos facilitadores del aprendizaje de resolución de conflictos y un adecuado manejo socio afectivo de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes.

La estructura que se presentará es la siguiente:

Antecedentes teóricos	Descripción de la intervención	Resultados	Discusiones y conclusiones
<ul style="list-style-type: none"><li>Entregar una base conceptual al proyecto desarrollado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Desarrollar el diagnóstico realizado, el diseño de la intervención y la implementación de esta.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Presentar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Reflexionar respecto a los resultados obtenidos, aprendizajes, sugerencias y consideraciones éticas.</li></ul>

### 3. Antecedentes teóricos y empíricos (marco de referencia):

La convivencia, entendida como la totalidad de interacciones y relaciones producidas dentro del sistema educativo y en la relación con su entorno, es una tarea que le compete a toda la comunidad, pues son estas interacciones y relaciones un producto de las acciones y valores compartidos, y serán unas de las bases del aprendizaje de cómo convivir de los alumnos (Ministerio de Educación de Chile, 2019; Fernández, 1998).

Esta convivencia, dependerá de específicas formas de hacer a nivel de escuela, los cuales deben ser apoyados por una organización escolar que apunte a un clima escolar positivo desde el fortalecimiento de las buenas relaciones interpersonales (Fernández, 1998). Así, la buena convivencia puede constituirse en una meta de la institución educativa que permita a sus estudiantes experimentar el ejercicio de la vida democrática y aprender a convivir con otros (López, Carvajal, Soto-Godoy y Urrea-Roa, 2013; Ministerio de Educación, 2011).

En este sentido, el clima escolar es un fenómeno grupal que hace referencia a la calidad de vida en la escuela, basado en la percepción y la sensación de las experiencias en el sistema que se desarrollan debido a la interacción (Milicic, 2011), y que refleja diferentes prácticas y estructuras organizativas de la institución (Cohen et al., 2009; Arón y Milicic, 2004).

Lo anterior resulta importante, puesto que el clima escolar impacta profundamente en la experiencia individual, influenciando en la autoestima de los estudiantes y el autoconcepto de éstos. A la vez, se asocia con niveles bajos de absentismo escolar y es predictivo de la tasa de suspensión estudiantil, fomentando un mayor apego a la escuela, lo que proporciona una base óptima para el aprendizaje social, emocional y académico, ya que promueve el aprendizaje significativo de los estudiantes al influir en la motivación de éstos por aprender (Cohen et al., 2009). Además, promueve una mejor gestión de los acontecimientos de crisis, lo que conlleva un menor riesgo de tomar decisiones no deseadas (Sandoval, 2014).

En contraposición, un clima escolar tóxico es aquel donde existe una ausencia de reconocimiento, o incluso un ambiente de descalificación, donde predomina la crítica y hay una sobrecalificación de los errores, lo cual produce la sensación de ser invisible, de marginalidad, de no pertenencia, el desconocimiento de las normas y de las consecuencias de la transgresión de éstas y la sensación de los miembros de la comunidad de no sentirse respetado en su individualidad, en sus diferencias. Esto conlleva que se interfiera en el crecimiento personal, se obstaculiza la creatividad y que no se enfrenten los conflictos o que se enfrenten arbitrariamente (Arón y Milicic, 2000), resolviéndolos a partir de la autoridad y el castigo, lo que aumenta un clima de tensión en el aula, el cual los docentes no saben resolver (Lleó, 1991).

Al no utilizar medios pacíficos de resolución de conflictos, aparecerán episodios agresivos que pueden presentarse con uso de violencia, es decir, con abuso de poder, en la búsqueda de dañar al otro más que resolver el asunto. Este principio de dominación es una cuestión de habilidad social que se aprende en la cotidianidad de la convivencia, y se convierte en un problema de índole escolar de gran relevancia al afectar las estructuras sociales en las que se produce la actividad educativa (Sandoval, 2014), y al darse en un ambiente que se supone protector, se relaciona con el poder de retención escolar, con el grado de satisfacción por la escuela y finalmente, con la calidad de la educación (Arón y Milicic, 2000).

Así, se considera maltrato escolar, acoso escolar o bullying a la conducta sistemática de agresión física y/o psicológica en que un estudiante o un grupo de ellos ejerce reiterados ataques sobre otro, destacando la frecuencia de la conducta, lo que implica intimidación y victimización (Olweus, 1998). Este fenómeno toma especial relevancia por su prevalencia y por sus efectos a corto y largo plazo en quienes están involucrados, además de los efectos en el entorno social. Se ha encontrado que las víctimas de bullying presentan baja autoestima, estrés académico, sentimientos de soledad y aislamiento social, siendo el sexo femenino quienes sufren un mayor impacto. En cuanto a los agresores, éstos presentan mayor prevalencia de trastornos psicosomáticos, síndrome depresivo e ideación e intento suicida. En ambos casos, se predice para la vida adulta menores habilidades sociales, trastornos ansiosos y depresivos, conductas antisociales y abuso de sustancias, incidiendo en la capacidad para establecer relaciones interpersonales o laborales estables. A nivel de la comunidad, de la familia y de la sociedad, las consecuencias se observan no sólo en términos psicosociales, sino

también en aspectos económicos, implicando altos costos asociados al apoyo escolar, la asistencia social, la salud mental y el sistema judicial (Wolf y Esteffan, 2008).

Los datos de la Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar dan cuenta que, una vez al mes o más, 23,1% de los estudiantes ha sido agredido verbalmente, 20,2% físicamente, 20,1% socialmente y 9,9% ha sufrido todos los tipos de agresión, planteando como hipótesis que la participación en la dinámica de violencia tiene un impacto en la percepción del clima escolar. En este sentido se da muestra de que, quienes participan en la dinámica de violencia, ya sea como agresor o agredido, el 65,8% dice sentirse seguro, el 51,2% tiene sentido de pertenencia y el 45,5% una percepción de buena o muy buena convivencia escolar (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2014). Junto con esto, el Sondeo N°5 de Bullying en Establecimientos Educativos muestra que un 84% de los entrevistados declara haber visto o escuchado un episodio de acoso escolar y el 61% ha vivido intimidación o maltrato verbal, resultando preocupante que un 30% considera que estas acciones se justifican como una forma de imponer respeto (Instituto Nacional de la Juventud, 2017).

En este sentido, Ortega y Del Rey (2003) plantean que el acoso escolar puede prevenirse mediante programas educativos adecuados, al considerar que la agresividad es un antecedente del acoso. Un programa educativo apunta a acciones orientadas a objetivos definidos según un determinado diagnóstico (DINIECE, 2008). Así, el programa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2003) propone que la capacidad para interactuar en grupos heterogéneos es una competencia básica para la participación en sociedad, lo que se relaciona con la capacidad para mantener buenas relaciones con otros, para cooperar y resolver conflictos (OCDE, 2005). Lo señalado requiere que las experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes posibiliten la interacción entre ellos y así puedan poner en práctica las habilidades sociales, de esta manera, el juego y las actividades lúdicas se constituyen como una excelente oportunidad para establecer vínculos relacionales, para experimentar y para aprender, siendo una fuente de vivencias y aprendizajes, que fomentan la vinculación afectiva, las habilidades comunicativas, la capacidad de gestionar la libertad y la toma de decisiones (Ortega, 2003).

A la hora de intervenir problemáticas asociadas al acoso escolar, uno de los proyectos más exitosos a nivel internacional es el método Kiva, desarrollado por la universidad de Turku en Finlandia, a pedido de los ministerios de educación y cultura de ese país, el cual logró reducir en aproximadamente un 30% el acoso escolar en la mitad de las escuelas primarias finlandesas tras un periodo de dos años desde el comienzo de su implementación. En este programa, los especialistas se centraron en cinco tipos de acoso: físico, gestual, aislamiento social, humillación y cyberbullying (Viscardi, 2011; Granero y Manzano, 2018).

El método consiste en una supervisión constante en los diferentes sectores del establecimiento donde tiende a producirse mayor acoso escolar, a fin de detectar signos de bullying de manera rápida y eficaz, dando a conocer esta situación a las autoridades respectivas. En caso de que esto suceda, tanto la víctima como el agresor se someten a un tratamiento de tres meses mínimos de duración con profesores y psicólogos de la escuela (Viscardi, 2011; Granero y Manzano, 2018). Al mismo tiempo, quienes desarrollan el programa Kiva entienden el acoso escolar como un fenómeno social, por lo que los alumnos(as) del establecimiento reciben constantemente clases de ética en las cuales se da énfasis a los efectos negativos del bullying sobre las personas, a fin de promover en los demás estudiantes, que no participan directamente de la dinámica de acoso escolar pero que la promueve mediante su observación y refuerzo, una actitud de rechazo hacia las conductas de acoso escolar y que éste disminuya progresivamente ante la falta de reforzamiento externo a los acosadores.

Frente a este escenario, un clima escolar que presente normas claras, que hayan sido elegidas democráticamente y que sean asumidas por todos, en que los profesores tienen claro su rol

socializador, los episodios de violencia interpersonal aparecen en menor medida. Por el contrario, un clima con normas arbitrarias, alejadas de la participación de los estudiantes, inconsistentes, donde no existe una clarificación de hasta dónde llega la libertad individual y hasta dónde ésta se reduce en orden al respeto hacia los demás, la violencia tiene todas las posibilidades de aparecer, debido a que el contexto no ofrece criterios de referencia respecto a pautas claras de convivencia y se impide saber qué es considerado como correcto e incorrecto. En este sentido, un componente central del clima escolar lo constituye la disciplina, concebida como el conjunto de sanciones que se enmarcan en un proceso de crecimiento y formación progresivos, en el cual los estudiantes comparten objetivos, internalizando, apropiándose y ensayando aquellos roles que desempeñarán en otros contextos sociales (Sandoval, 2014)

Por otra parte, el 5to año B de este establecimiento está conformado por un 42,86% de estudiantes inmigrantes, lo cual resulta relevante en materia de convivencia escolar, pues, en palabras de Ortiz (2008), produce efectos en la escuela y en los pares, debido a las experiencias de exclusión y segregación a las que se han visto expuestos los estudiantes inmigrantes en comparación a los estudiantes que viven en su lugar de origen.

Asociado a tal punto, Pavez (2012) señala que los estudiantes inmigrantes conviven con situaciones de discriminación y racismo al interior de las instituciones escolares, entendiendo el racismo como la discriminación hacia las personas de un distinto grupo cultural o étnico por razones raciales. A la vez, indica que estas experiencias se dan más en la etapa de la niñez, toda vez que los estudiantes se sienten con el derecho de burlarse de otros por ser distintos. Al ocurrir esta situación, los niños y niñas inmigrantes se sienten vulnerables y pueden responder a través de la violencia.

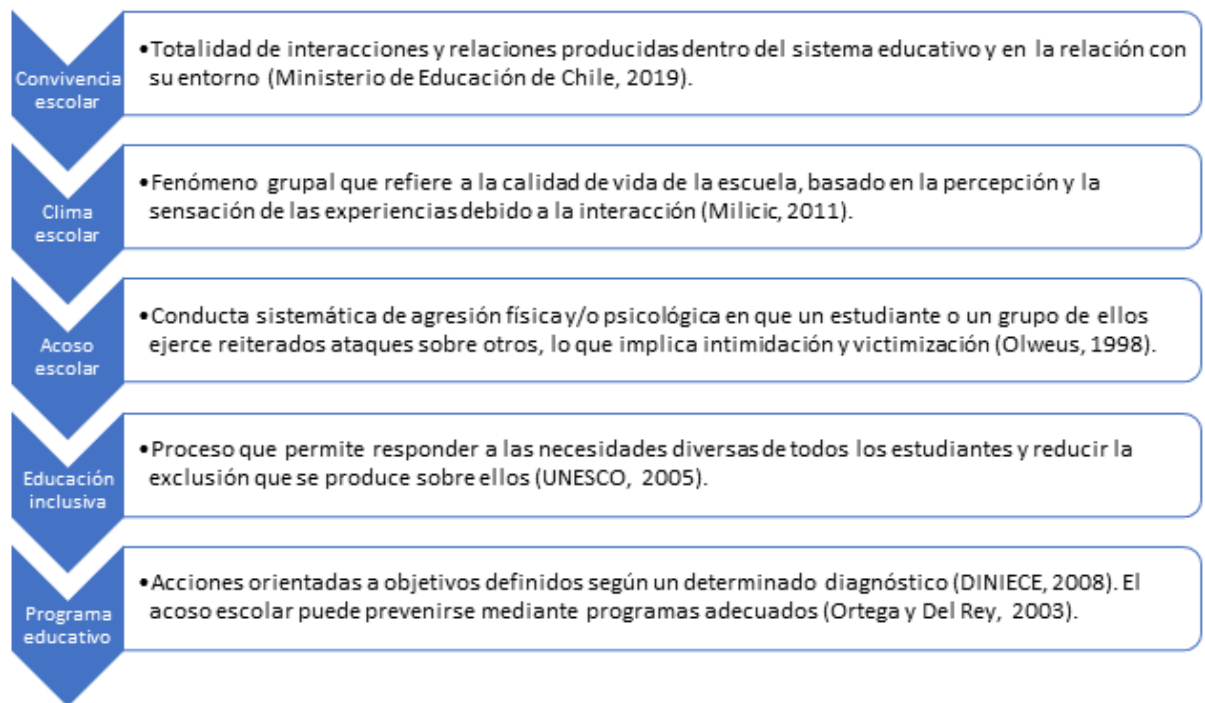
Ante tal contexto, cabe destacar la importancia de una educación inclusiva, que tomando la definición proporcionada por la UNESCO (2005) es un proceso que permite responder a las necesidades diversas de todos los estudiantes y reducir la exclusión que se produce sobre estos. Para lograr este objetivo es que se hace necesario generar modificaciones que transformen los diferentes elementos de los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje, inspirados en la visión común de que es una responsabilidad del sistema que todos los niños y niñas, sin importar condiciones, accedan a una adecuada educación.

Como objetivo final, la educación inclusiva busca que tanto profesores como alumnos, y la comunidad educativa en general, se sientan cómodos frente a las diferencias. Esto último requiere un cambio de paradigma, que llame a superar la cultura escolar de clasificación a los alumnos con énfasis en la normalidad de estos, y que históricamente ha velado por el rechazo a lo no normativo desde un posicionamiento cultural que resalte la importancia y el valor de la diferencia para convertirlas en oportunidades de desarrollo y aprendizaje (Clavijo y Bautista, 2020).

Por lo tanto, resulta necesario que los docentes reconozcan la diferencia y diversidad, la valoración de distintos discursos y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos. Para ello, se requiere reforzar las competencias pedagógicas de los profesores, poniendo en sintonía a las escuelas y los docentes con la realidad sociocultural de los estudiantes y sus familias de manera tal que se entienda la heterogeneidad del aula como una oportunidad de diversificación de la respuesta educativa que puede potenciar el aprendizaje a partir del trabajo cooperativo entre los estudiantes y la colaboración entre pares (Troncoso, 2008).

Así, la base teórica del proyecto que se presenta se sustenta en los siguientes conceptos, junto a su definición general:





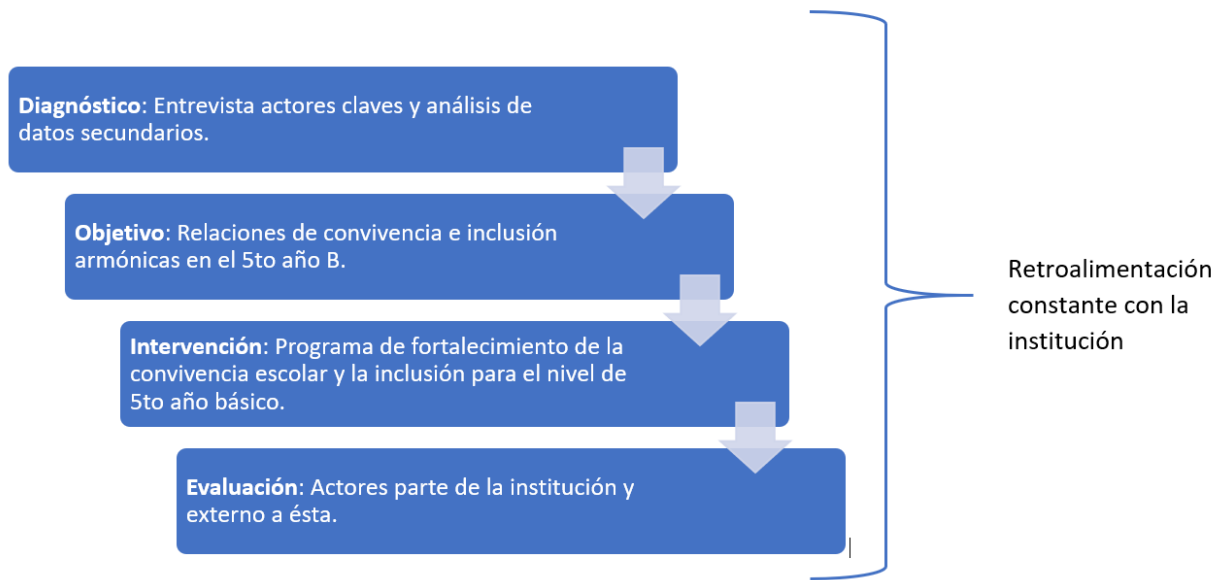
(Fuente: Elaboración propia)

#### 4. Descripción de la intervención

La intervención efectuada consistió en una serie de pasos realizados para alcanzar una comprensión completa del fenómeno estudiado (convivencia escolar en quinto año básico), que permitió a su vez tener un problema central atingente y que hiciera sentido a la comunidad educativa (relaciones de convivencia e inclusión deterioradas en quinto año básico) y mediante lo cual poder desarrollar un plan de trabajo que permitiera cumplir unos objetivos que den una solución a algunos de los problemas detectados.

Para estos efectos, se comenzó desarrollando un diagnóstico a través de entrevistas a actores claves y análisis de documentos secundarios. Los datos recogidos en este diagnóstico fueron analizados profundamente y dieron por resultado el objetivo principal “Relaciones de convivencia e inclusión deterioradas”. Este objetivo fue intervenido mediante un programa de fortalecimiento y la inclusión para el nivel de quinto año básico, el cual fue evaluado tanto durante su diseño como una vez finalizado por actores internos del establecimiento educacional (jefa de unidad técnico pedagógica y equipo de docentes vinculados al curso objetivo de la intervención), a fin de tener la seguridad de la pertinencia del programa para el contexto de la población objetivo y para la problemática a intervenir. Es importante señalar que todo el proceso fue efectuado con una retroalimentación constante con miembros de la comunidad educativa, a fin de asegurar criterios de calidad.

Todo este proceso se resume en el siguiente esquema, y se explica en detalle en las páginas posteriores.



(Fuente: Elaboración propia)

#### a. Diagnóstico:

El establecimiento en el cual se realiza la intervención está ubicado en Pichilemu y es un colegio mixto de dependencia municipal. Se encuentra emplazado en una zona poblacional rodeado de viviendas con una alta concentración de habitantes, en uno de los sectores más vulnerables de la comuna, y presenta un índice de vulnerabilidad socioeconómica del 83%. Actualmente atiende a 425 estudiantes del sector urbano y rural, en jornada escolar completa, con niveles desde pre-kinder a octavo básico, junto con un nuevo nivel de enseñanza de Educación Especial que atiende a estudiantes con discapacidad intelectual. Respecto a los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, en la dimensión de autoestima académica y motivación escolar se encuentra en los 73 puntos, en la dimensión de clima de convivencia escolar se da muestras de 77 puntos, la dimensión de participación y formación ciudadana da cuenta de 73 puntos, y hábitos de vida saludable se encuentra en 82 puntos (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

El quinto año B es un curso compuesto por 26 alumnos, entre los cuales destaca un alto número de inmigrantes de nacionalidad venezolana, correspondientes a 7 de ellos, además de un alumno de nacionalidad uruguaya. Esta realidad parece ser relevante para las prácticas habituales de convivencia, pues se observa un constante foco sobre el origen de los estudiantes a la hora de abordar algunos problemas de disciplina o de relación entre estudiantes, a la vez que circulan comentarios con ciertos prejuicios entre la comunidad.

Es así como se realizó un diagnóstico que, debido a la emergencia sanitaria de salud del país, como principal medio de recolección de información se utilizó el uso de informantes claves, los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo de voluntarios (Mendieta, 2015), acudiendo a personas que, dado su cargo y/o labor conocen la realidad de los estudiantes dentro del establecimiento, quienes fueron entrevistados de manera telefónica, utilizando pautas de entrevista semi-estructuradas, las cuales mantuvieron una estructura flexible que permitió ir recogiendo los aspectos principales a los que el entrevistado dio realce a fin de tener una comprensión más acabada de los fenómenos ocurridos en el contexto.

Otra técnica que resultó útil y factible en el contexto actual fue el uso de cuestionarios breves a personas involucradas, que no cumplen con un nivel de conocimiento tan acabado para aplicar entrevistas semi-estructuradas pero que pudieron aportar con información relevante al contexto escolar. Para diseñar estos cuestionarios se usaron variables relacionadas con la hipótesis de estudio (problemáticas de convivencia escolar en un curso en particular), y se usaron de tipo ordinal, manteniendo el carácter cualitativo de los elementos a indagar pero estableciendo niveles categoriales (García, Alfaro, Hernández y Molina, 2006).

Por último, se analizaron diferentes fuentes de información tales como el PME, el PEI, el manual de convivencia, libros de clases, encuestas de convivencia al curso, sociogramas, etc.

Los resultados que se encontraron en el diagnóstico se muestran en la siguiente tabla:

Instrumentos	Objetivos	Resultados
Entrevista Inspector Entrevista Encargado Convivencia Escolar Entrevista Docente Entrevista Asistente de aula	Conocer la percepción de la situación del curso de parte de actores claves que interactúan con los estudiantes del 5to año B en torno a aspectos de su aprendizaje y convivencia diaria.	Influencia negativa entre estudiantes. Validación de la violencia Mecanismos de resolución de conflictos agresivos Estrategias de crianza de los padres poco eficaces. Mecanismos poco eficaces para mediar problemas de convivencia entre estudiantes por parte de los adultos Planes de inclusión poco eficaces. Episodios de violencia desde estudiantes inmigrantes.
Análisis de datos: Pei, Manual C.E, Informes	Recabar información desde lo declarado por el establecimiento.	Desarticulación en los instrumentos de gestión. PEI carece de herramientas para responder a la inmigración y da muestras de segregación cultural. Docentes y apoderados no cumplen un rol claro en inclusión ni en materia de convivencia escolar. La convivencia no es planificada en los proyectos. Medidas en exceso punitivas. Mirada reducida del concepto de inclusión. No se concibe un trabajo interdisciplinario en materia de inclusión. Manual de Convivencia no contiene definición de discriminación. Mecanismos poco eficaces para mediar problemas de convivencia entre estudiantes por parte de los adultos. Mecanismos de resistencia en los estudiantes. Regulación mediante autoritarismo por parte de profesores. Estudiantes que no son valorados por sus pares.

(Fuente: Elaboración propia)

A partir de la información obtenida, se pudo identificar como problema central las relaciones de convivencia e inclusión deterioradas en el quinto año B del colegio. Las causas de primer orden visualizadas fueron: mecanismos de resolución de conflictos mediante la agresividad física y verbal en los estudiantes, episodios de violencia desde estudiantes extranjeros, mecanismos de resistencia en los estudiantes, estudiantes que no son valorados por sus pares y validación de la violencia por parte de los estudiantes como medio para resolver conflictos, mecanismos poco eficaces para mediar problemas de convivencia entre estudiantes por parte de los adultos, desarticulación en las medidas pedagógicas y planes de inclusión de estudiantes son poco eficaces.

Desde ahí, se generó como objetivo Relaciones de convivencia e inclusión armónicas en el 5to año B, realizándose un análisis de alternativas, en el cual se consideró como componente para intervenir Mecanismos de resolución de conflictos asertivos en los estudiantes, con los medios estrategias de crianza eficaces por parte de los padres e influencia positiva entre estudiantes.

Se le da importancia a tal componente, pues la manera en que se aprende a socializar favorece la apropiación y naturalización de esos tipos de relaciones (Ministerio de Educación de Chile, 2019). A la vez, los medios presentados tienen gran relevancia ya que, por una parte, las normas familiares y el grado de afectividad, comunicación y apoyo por parte de los padres, son fundamentales en la interiorización de las normas sociales por parte de los niños y jóvenes, y cómo ellos abordan los conflictos (Samper, 1999). Junto con esto, una influencia positiva entre pares supera las conductas agresivas, produciendo un clima socioemocional favorable para los procesos de enseñanza aprendizaje (Molina y Pérez, 2006).

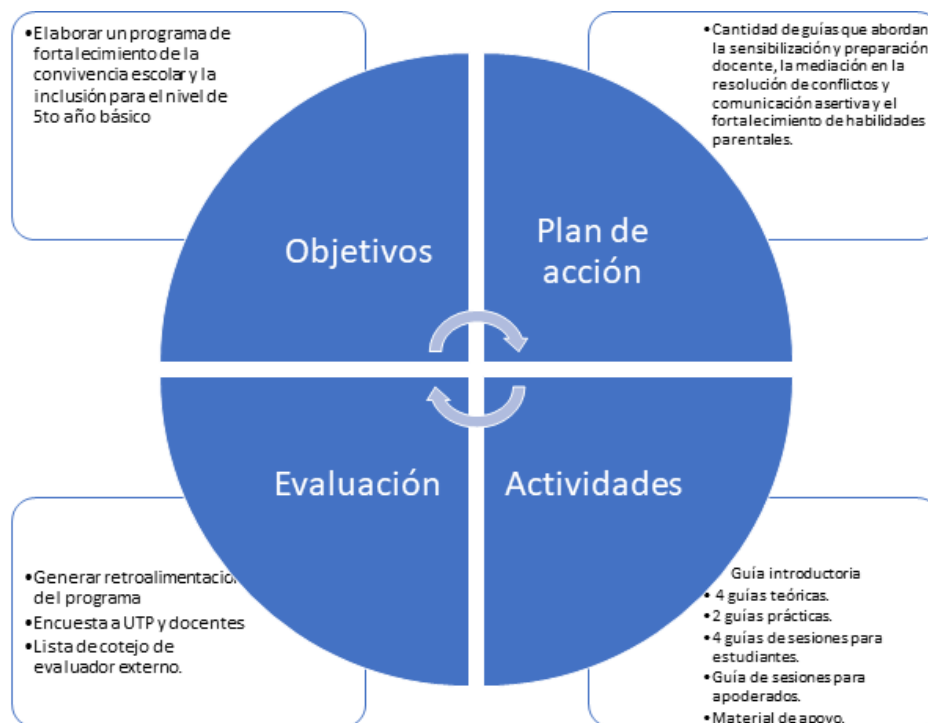
Con el fin de validar el proyecto de intervención, se presentó el proyecto frente a expertos de la Universidad y se acudió a actores del establecimiento que pudieran dar cuenta de observaciones respecto a la pertinencia de éste en cuanto a su viabilidad, a su adecuación al contexto y al tiempo de ejecución. A partir de estas presentaciones se obtuvieron resultados que van a permitir el rediseño del proyecto, los cuales se presentan resumidos en el cuadro a continuación, y luego explicados en mayor profundidad.

Actor	Procedimiento	Observaciones	Resultados
<p>Expertos de la Universidad</p>	<p>Presentación vía online del contexto, demanda inicial, marco teórico, diagnóstico, árbol de problemas, árbol de objetivos, matriz de marco lógico, evaluación y consideraciones éticas.</p>	<p>Posibilidad de incorporar a estudiantes en el diagnóstico.</p> <p>Referencias respecto a una escasa vinculación entre el propósito y el fin (convivencia escolar e inclusión con procesos de aprendizaje fortalecidos)</p>	<p>Actores del establecimiento refieren que existe escasa conectividad por parte de los estudiantes, por lo que no es viable incluirlos directamente en el diagnóstico.</p> <p>Se considera que los datos obtenidos en el diagnóstico por parte de los actores claves y el análisis de datos secundarios aporta información suficiente para dar cuenta de la problemática.</p> <p>Se aportan referencias teóricas que sustentan la vinculación entre la convivencia escolar y el proceso de aprendizaje</p>

<p>Jefa Unidad Técnico-Pedagógica</p>	<p>Presentación presencial de los resultados del diagnóstico, árbol de problemas, árbol de objetivos, matriz de marco lógico de primer y segundo plan y descripción de actividades.</p>	<p>Mayor implicancia de los docentes en la aplicación de las actividades.</p> <p>Posibilidades de plantear el proyecto como algo aplicable en futuros cursos del nivel.</p>	<p>Se propone planificar guías para el docente a cargo para que sea él quien ejecute los talleres y plantear el proyecto como programa de fortalecimiento de la convivencia escolar e inclusión con foco en el quinto año de educación básica.</p>
<p>Profesor jefe</p>	<p>Presentación de árbol de problemas y diseño del proyecto (marco lógico), incluyendo las observaciones principales efectuadas por utp.</p>	<p>Problemas de conectividad de los estudiantes que impedirían obtener resultados vía online.</p>	<p>Se muestra de acuerdo con el proyecto en general, y se acuerda la necesidad de que sea implementado de manera presencial, por lo que se descarta la realización de talleres vía online.</p>

(Fuente: Elaboración propia)

## b. Diseño:



(Fuente: Elaboración propia)

El objetivo de la intervención consistió en elaborar un programa de fortalecimiento de la convivencia escolar y la inclusión para el nivel 5to año básico, es así como resulta el programa llamado “Resuelve Activo”, dirigido a los educadores del primer año del segundo ciclo básico, pues esta etapa constituye un momento crítico en la forma que los niños y niñas pueden ser orientados hacia una forma de relacionarse de manera respetuosa con su entorno y con las emociones de los demás, animándolos hacia un espíritu de colaboración, donde puedan integrar su propia personalidad con la de los otros niños dentro de su grupo, en un ambiente de respeto, además de adquirir otras habilidades, como ser capaces de controlar su impulsividad, aprender a cumplir y respetar obligaciones y deberes.

El proyecto diseñado presenta como fin un “proceso de aprendizaje fortalecido”, bajo la hipótesis, sustentada por la búsqueda teórica desarrollada, de que el mejoramiento del clima escolar repercute positivamente en los procesos de aprendizaje. Para esto, el propósito que se abordó consistió en el desarrollo de relaciones de convivencia e inclusión armónicas en los estudiantes del quinto año B, donde se esperó conseguir una meta de un 100% de guías realizadas que aborden las relaciones de convivencia e inclusión armónicas.

El componente que dio cuenta del alcance de estas metas consistió en mecanismos de resolución de conflictos asertivos en los estudiantes, lo que se buscó con un programa de fortalecimiento de convivencia escolar e inclusión para quinto año básico como principal medio de producción.

Desde ahí, se planifica la siguiente actividad:

Objetivo	Duración	Participantes	Descripción	Recursos
Elaborar un programa de fortalecimiento de la convivencia escolar y la inclusión para el nivel 5to año básico	8 semanas	Ejecutores del proyecto	Para efectos del proyecto, fue diseñado un Programa de resolución de conflictos centrado en la intervención del quinto nivel básico consistente en cuatro guías orientadas hacia el fortalecimiento de habilidades docentes, la preparación en la teoría de comunicación y resolución de conflictos y en habilidades parentales, además de dos guías orientadas a la realización de talleres con actores del establecimiento (estudiantes y apoderados), y guías de sesiones para los estudiantes y apoderados que no puedan asistir a los talleres. Acompañado a estas guías, se encuentra todo el material de apoyo necesario para la implementación de este programa.	Fuentes teóricas.  Material audiovisual como Power Point y videos.  Cartulinas, vendas, pendrive.

(Fuente: Elaboración propia)

Finalmente, la eficacia de este programa fue evaluada con la cantidad de guías de sensibilización y preparación para docentes (se establecieron 7 como meta), el número de guías de sensibilización que abordan las competencias socioemocionales de los docentes (se establecieron 1 como meta), el número de guías de sensibilización y preparación docente que abordan la mediación en la resolución de conflictos y comunicación asertiva en los estudiantes (se establecieron 3 como meta) y el número de guías de sensibilización y preparación docente que abordan el fortalecimiento de habilidades parentales (se establecieron 2 como meta), y para verificar la calidad del programa se evaluaron la cantidad de guías elaboradas que son validadas y aprobadas por expertos internos del establecimiento (esperando la validación de las 7 guías) y la cantidad de guías que son validadas y aprobadas por expertos externos del establecimiento (esperando la validación de las 7 guías). De esta forma, se realizó un seguimiento de la cantidad y la calidad de las guías generadas para el programa de convivencia, de manera de dar cuenta del abordaje de las temáticas planteadas y su pertinencia para el contexto.



### c. Implementación de la intervención:

La implementación del proyecto consistió en la elaboración de un programa de resolución de conflictos mediante la comunicación asertiva de los estudiantes, las competencias socioemocionales de los docentes y el desarrollo de habilidades parentales positivas, mediante guías teóricas y prácticas que abordan tales temáticas. Así se generaron las siguientes guías:



(Fuente: Elaboración propia)

Se comienza con una guía introductoria al programa, el cual da cuenta de cómo influye la convivencia escolar en el proceso de enseñanza aprendizaje y los elementos que la constituyen, centrándose en la comunicación. Junto con esto, esta guía presenta el programa, su estructura, sus etapas y los materiales que lo componen.

Se continúa con la guía de competencias socioemocionales de los docentes, la que le da importancia a la relación existente entre éstas y el aprendizaje de los estudiantes, además de profundizar en qué significa que un docente tenga un alto nivel de competencias socioemocionales. Esta guía se acompaña de un cuestionario de desarrollo de competencias socioemocionales, que consiste en una escala de evaluación autoaplicable para los docentes, de manera que puedan conocer y entender lo que experimentan en esta materia y, de esta forma puedan modificar sus prácticas docentes y adaptarse a cambios significativos para el desarrollo de competencias socioemocionales, tanto de los estudiantes como propias.

Luego de esto, se trabaja en la guía teórica desarrollo y mejora de la comunicación, que tiene por objetivo presentar qué es la comunicación, los tipos de comunicación, cómo se relaciona con el pensamiento y las emociones, qué es la comunicación efectiva y asertiva, las barreras que pueden presentarse, cómo desarrollar habilidades en este aspecto y presenta los distintos canales para poder realizarlo de una mejor manera.

Posterior a esto, se presenta la guía teórica resolución de conflictos, centrado en el conflicto como parte del desarrollo integral, presentando qué se entiende por conflicto, cuál es su ciclo, los tipos existentes, los actores involucrados, las emociones, tipos de respuestas y mecanismos de resistencia que pueden presentarse, los métodos para afrontar los conflictos, cómo educar en conflictos y un apartado dedicado a lo que es violencia escolar.

La última guía teórica es de habilidades parentales, y aborda la relación docente-apoderado, los estilos de crianza, la crianza respetuosa, la disciplina positiva, la promoción de la crianza respetuosa y el abordaje de situaciones críticas.

A continuación, se encuentran las guías prácticas. La primera de ellas se denomina “resolviendo nuestros conflictos con comunicación asertiva”, e incluye un taller de 5 sesiones para estudiantes, el cual tiene por objetivo desarrollar medios pacíficos de resolución de conflictos mediante el fortalecimiento de la comunicación asertiva, y cada sesión trata de comunicación, escucha activa y empatía, asertividad, colaboración y aprendizajes del taller, respectivamente, además la guía aborda estrategias para el día a día (técnicas de visualización, mapas de conflictos, técnicas orientadas al diálogo y debate, y técnicas de generación de ideas), y actividades lúdicas.

La segunda guía práctica, llamada “educando unidos con la familia”, consiste en un taller para apoderados de 4 sesiones, que tiene por objetivo comprender la importancia de ejercer la crianza respetuosa como una manera saludable de relacionarse con los hijos y de establecer límites, y aborda qué es la crianza respetuosa, el conocimiento de los niños, la puesta en práctica de límites saludables y una última sesión compartida entre apoderados y estudiantes, en la que se comparten sus visiones.

En la generación de este programa se incorporaron las sugerencias de los evaluadores internos del establecimiento y de un evaluador externo. En cuanto a los primeros, un punto relevante es que en un comienzo el programa estaba contemplado para ser aplicado por el equipo psicosocial, sin embargo la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica tuvo la mirada de que sean los docentes quienes lo realicen, ya que son ellos quienes construyen el clima de aula junto a los estudiantes, por lo que significó un cambio importante en el proyecto, ya que la realización de las guías se enfocó en el conocimiento y el rol de los profesores. Junto con esto, los docentes del establecimiento plantearon

la necesidad de contar con una pauta autoaplicable para reflexionar en torno a sus propias competencias socioemocionales, la cual fue incluida en el programa. Por otra parte, el evaluador externo mostró que la guía teórica que se había presentado requería ser sintetizada y subdividida, además de mejorar la coherencia en la redacción a lo largo del programa, y respecto a las guías prácticas de talleres, sugirió realizar una introducción que entregue un encuadre al docente sobre cómo realizar determinadas materias y realizar material que esté disponible para ser utilizado en el hogar, de esta manera, la guía de sensibilización se subdividió en cinco partes, de manera de facilitar la lectura, se comenzaron las guías prácticas con indicaciones sobre cómo abordar los distintos momentos de los talleres, además de explicarlos de manera más acabada y se desarrolló material para los estudiantes y apoderados que no asistan a los talleres.

Para desarrollar la intervención se consideró:

Acciones	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8
Planificación del contenido del programa.	X							
Búsqueda de material atingente a los objetivos y al grupo etario.	X							
Elaboración de la guía introductoria		X						
Evaluación de los lineamientos por parte de UTP			X					
Elaboración de las guías teóricas				X				

Elaboración de las guías prácticas					X			
Elaboración de material de apoyo						X		
Evaluación por parte de actores internos							X	
Evaluación por parte de actor externo							X	
Mejoras al proyecto								X

(Fuente: Elaboración propia)

La evaluación del proyecto se realizó de la siguiente manera:

**Instrumento de evaluación:** Cuestionario para validar el diseño de las guías

**Objetivo:** Conocer el grado de satisfacción del jefe de la Unidad Técnica Pedagógica respecto de las guías diseñadas, dirigidas a docentes del 5to año

<b>Instrumento</b>	Cuestionario para validar las guías diseñadas parte del programa
<b>Actor por consultar</b>	Experto interno del establecimiento
<b>N° de ítems</b>	5
<b>Escala</b>	Preguntas de respuesta abierta
<b>Procedimiento de aplicación</b>	Online, vía correo electrónico
<b>Tipo de análisis</b>	Matriz de doble entrada para analizar todas las mejoras y sugerencias que hace el validador a las guías presentadas

(Fuente: Elaboración propia)

Los datos recogidos fueron revisados mediante un análisis de contenido, que consistió en la identificación y categorización de los principales ejes de significado de los datos, accediendo así al contenido de estos y promoviendo su organización de tal manera que pudieron dar información específica y concreta respecto a la percepción de los evaluadores en cuanto a los elementos a revisar del proyecto.

El sistema de evaluación, de esta manera, correspondió a una validación por juicio de experto, en este caso una experta interna del establecimiento educacional (jefa de unidad técnica pedagógica). La elección de este sistema de evaluación respondió a la necesidad de poder identificar que lo propuesto sea lo más efectivo posible para un funcionamiento correcto en el Colegio, y se consideró a la jefa de UTP como actor clave en este sentido, debido a su posición de jerarquía respecto al trabajo docente, y al conocimiento de sus necesidades y su contexto, ya que ellos serán quienes finalmente ejecuten el proyecto y hacia quienes va primariamente dirigido.

En detalle, el cuestionario diseñado para este propósito consistió en preguntas abiertas diseñadas específicamente para recibir información respecto a las categorías a priori diseñadas, pero que a la vez permitieron la recepción de datos emergentes que pudieron generar categorías a posteriori con las cuales se pudieron ejecutar mejoras al proyecto, haciéndolo cada vez más sólido. Esta información fue analizada mediante una matriz de doble entrada que permitió tener una observación general de la evaluación de la experta.

**Instrumento de evaluación:** Rúbrica para validar la pertinencia de las guías diseñadas

**Objetivo:** Conocer el grado de satisfacción del jefe de la Unidad Técnica Pedagógica respecto de las guías diseñadas para los docentes de 5to año.

Instrumento	Rúbrica
Actor por consultar	Evaluador interno del establecimiento
N° de ítems	10
Escala	0 a 3 y observaciones
Procedimiento de aplicación	Online, vía correo electrónico

<b>Tipo de análisis</b>	Cualitativo
-------------------------	-------------

(Fuente: Elaboración propia)

**Instrumento de evaluación:** Cuestionario para validar el diseño de las guías

**Objetivo:** Evaluar la pertinencia y la calidad del contenido teórico de las guías de trabajo del Programa Resuelve Activo.

<b>Instrumento</b>	Lista de cotejo
<b>Actor por consultar</b>	Evaluador externo del establecimiento (orientador de ciclo básico).
<b>N° de ítems</b>	26
<b>Escala</b>	1, 0 y observaciones
<b>Procedimiento de aplicación</b>	Online, vía correo electrónico
<b>Tipo de análisis</b>	Cualitativo

(Fuente: Elaboración propia)

El análisis de la información recogida fue realizado mediante metodología cualitativa, específicamente un análisis de contenido en base a categorías a priori. En base a las categorías

planteadas, se diseñaron instrumentos cualitativos que respondieron a dichas categorías, específicamente una rúbrica de evaluación y una lista de chequeo, dejando también espacio a observaciones.

Se recurrió a validación por juicio de expertos, los que, para los efectos de este programa, han sido seleccionados dos tipos de expertos, enfocándose en dos ámbitos de relevancia para la evaluación de las guías del programa.

En primer lugar, se entregó el primer instrumento, consistente en una rúbrica analítica, a la jefa de UTP del establecimiento y a docentes, quienes realizaron una evaluación en relación con la pertinencia de las guías del programa en relación al contexto del Colegio, entregando información relevante en cuanto a la factibilidad del programa diseñado. Por otra parte, se entregó la lista de chequeo a un validador externo al establecimiento educacional, quien presentó conocimientos y experiencia en cuanto al contenido del programa y pudo evaluar aspectos relacionados a este.

## **5. Resultados:**

La evaluación de la intervención fue realizada mediante un proceso extenso de acompañamiento y revisión del programa, que puede ser dividido en dos mecanismos de evaluación diferenciados, aunque paralelos en el tiempo.

El primero de estos mecanismos de evaluación consistió en una evaluación interna, compuesta por los integrantes de la comunidad educativa que posteriormente ejecutarán el programa presentado. En primer lugar, se debe relevar el rol de la jefa de la unidad técnica pedagógica, quien revisó el programa en tres momentos diferentes: en un comienzo fueron revisados en conjunto los objetivos principales del programa y las temáticas que serían abordadas, a fin de poder intercambiar ideas y poder alimentar el programa con elementos provenientes de la misma comunidad educativa. Es en este momento donde surge la necesidad de un proceso de sensibilización y acompañamiento más profundo a los docentes que da como resultado las cuatro guías de sensibilización que componen el Programa Resuelve Activo, además de recibir sugerencias relevantes respecto a temáticas a tratar tanto con los docentes como con los alumnos. Posteriormente, fueron revisadas en conjunto las guías de sensibilización docente, además de ser presentadas las actividades principales a trabajar con los alumnos(as) y apoderados(as), las cuales reciben una adecuada evaluación. Finalmente, el programa completo es presentado para su evaluación, recibiendo algunas sugerencias respecto al formato, pero con una buena apreciación general.

Otro actor interno de gran relevancia fue el equipo docente, el cual fue consultado en dos momentos para asegurar la pertinencia y calidad de las temáticas. En un primer momento, se le presentó al profesor jefe del curso objetivo el diseño de la intervención y las temáticas a abordar, ante lo cual se muestra de acuerdo con la evaluación en general, sin embargo, observó la baja funcionalidad de esta intervención en formato online, por lo que se acordó en conjunto mantener la intervención en el diseño de un programa y aplicarlo cuando la situación sanitaria permita asegurar la presencialidad. En esta evaluación el profesor jefe recalcó la importancia de generar actividades que permitieran una interacción directa entre los estudiantes para tener resultados profundos. El segundo momento de evaluación por parte de los docentes se produce con el Programa finalizado, el cual es presentado en detalle ante un grupo focal conformado por cinco docentes que trabajan con el nivel de quinto año básico, quienes se mostraron de acuerdo con las temáticas y propusieron numerosas mejoras la intervención a fin de volverla más pertinente a la realidad del establecimiento educacional donde finalmente serán ejecutadas: agregar actividades rompehielos para una mejor motivación de los estudiantes, incluir material visual en las actividades para facilitar la comprensión de instrucciones de los estudiantes, incluir un cuestionario socioemocional a fin de que los docentes puedan auto



observarse y detectar sus potencialidades y debilidades, efectuar una actividad de cierre que permita la interacción entre alumnos(as) y apoderados(as), entre otras sugerencias.

Finalmente, resulta de gran relevancia el rol que cumple el evaluador externo de este programa, función que fue desempeñada por el orientador de un reconocido establecimiento de la Región Metropolitana, a quien le fue enviado el Programa completo y luego entregó sus apreciaciones mediante una reunión con los desarrolladores de la intervención, además de la entrega de una rúbrica con su evaluación en detalle. Entre las sugerencias principales recogidas en este proceso estuvo el ordenamiento más claro del programa, incluyendo para este propósito una guía introductoria a modo de presentación, además, sugiere algunos elementos para garantizar la participación de los estudiantes y apoderados tales como guías para el hogar con las actividades más acotadas a fin de que aquel participante que por algún motivo se ausente a un taller pueda participar sin dificultades en las sesiones siguientes.

De esta manera, las evaluaciones fueron útiles para complementar el proceso de intervención y garantizar que este hiciera sentido en las personas que finalmente lo ejecutarán. Así, el propósito planteado en un principio (mejora de las relaciones de convivencia e inclusión en el quinto año básico) cobra aún más sentido al ser validado y profundizado por la misma comunidad educativa.

A continuación, se presenta un esquema con los indicadores de evaluación por cada componente de la intervención, incluyendo además las metas, niveles de logro y medios de verificación (los cuales se encuentran adjuntos en los anexos al final del informe).

Componente	Indicador	Meta	Nivel de Logro	Medio de verificación*
Mecanismos de resolución de conflictos asertivos en los estudiantes	Cantidad de guías de sensibilización y preparación para docentes	El 100% (7) de las guías de sensibilización y preparación para docentes se realizan	100% de logro: se efectúan 7 guías en total.	Guía de introducción al programa, 4 guías de sensibilización docente y 2 guías de preparación para los talleres.

	Número de guías de sensibilización que abordan las competencias socioemocionales de los docentes.	El 100% (1) de las guías de sensibilización abordan las competencias socioemocionales de docentes.	100% de logro: se efectúan guías con la temática.	Guía de competencias socio-emocionales de los docentes.
	Número de guías de sensibilización y preparación docente que abordan la mediación en la resolución de conflictos y comunicación asertiva en los estudiantes.	El 100% (3) de las guías de sensibilización y preparación docente realizadas abordan la mediación en la resolución de conflictos y comunicación asertiva en los estudiantes.	100% de logro: se efectúan tres guías para la temática.	Guía de fortalecimiento y mejora de la comunicación, guía de resolución de conflictos, guía Resolviendo nuestros conflictos con comunicación asertiva
	Número de guías de sensibilización y preparación docente que abordan el fortalecimiento de habilidades parentales.	El 100 (2) % de las guías de sensibilización y preparación docente realizadas abordan el fortalecimiento de las habilidades parentales.	100 de logro: se realiza dos guías de habilidades parentales.	Guía de habilidades parentales, guía Educando unidos con la familia

	Cantidad de guías elaboradas que son validadas y aprobadas por expertos internos del establecimiento	El 100% (7) de las guías de sensibilización y preparación para docentes se realizan	100% de logro: 7 guías validadas por docentes del establecimiento.	Evaluaciones efectuadas por docente mediante lista de cotejo, acta de evaluaciones con profesor jefe, acta de evaluación con jefa UTP.
	Cantidad de guías que son validadas y aprobadas por expertos externos del establecimiento	El 100% (7) de las guías elaboradas son validadas y aprobadas por expertos externos.	100% de logro: guías validadas por experto externo al establecimiento (orientador)	Evaluación con experto externo (orientador de establecimiento educacional)

(Fuente: Elaboración propia)

## 6. Discusiones y conclusiones:

Al ser éste un proyecto pensado para ser implementado cuando las condiciones sanitarias lo permitan, debido al contexto en que se sitúan los estudiantes, con escasa o nula conectividad, lo que resultaría que un proyecto presentado a distancia sea inviable, no es posible presentar resultados de lo que sería su ejecución, sin embargo, se pueden presentar conclusiones a partir de las evaluaciones del producto final presentado y del proceso en el desarrollo de este.

En un año particularmente complejo para la sociedad en general y para la educación en particular, se han evidenciado quizás más que nunca las necesidades socio-emocionales existentes en las comunidades educativas. Esta problemática si bien viene siendo problematizada desde hace varios años mediante la Política Nacional de Convivencia Escolar y diversos programas orientados a la mejora de las relaciones interpersonales en espacios educativos, es evidente que han existido dificultades para llevar a cabo una práctica que haga verdadero sentido a las comunidades y que reduzca de manera significativa los hechos de violencia, produciendo cambios en las formas de relacionarse de los estudiantes.

En este sentido, el programa diseñado para este proyecto se orienta hacia el aprendizaje de mejores formas de relacionarse para los estudiantes, pero con un énfasis particular en generar una conciencia en docentes y familias de la importancia y de las maneras de fortalecer la sana convivencia, a partir de la elaboración de un programa de fortalecimiento de la convivencia escolar y la inclusión para el nivel de quinto año básico, para así apuntar hacia relaciones de convivencia e inclusión

armónicas. Un punto importante en este sentido es el cambio de paradigma desde un enfoque punitivo que sanciona las conductas consideradas negativas, y que ve el conflicto como un elemento que debe ser evitado, hacia uno que entiende los conflictos como oportunidades de mejora y de aprendizaje, y que se preocupa por fortalecer las interacciones positivas más que por sancionar las negativas (Pérez-Archundia, Gutiérrez-Méndez, 2016). Así, se entiende que los niños del nivel al que está dirigido el programa están atravesando una etapa de profundos cambios físicos y psicológicos, pero sobre todo sociales, por lo que se convierte en un momento crítico en el que pueden ser orientados hacia una forma de relacionarse de forma respetuosa con su entorno. (Samper, Mestre y Malonda, 2015).

La comprensión de estos aspectos es un punto que el programa considera de alta relevancia para mejorar la situación de la convivencia en las escuelas, y por eso sus ideas centrales se establecen con la esperanza de ser un aporte a los equipos para que se interioricen de los conceptos de inclusión y convivencia y puedan desde sus prácticas transmitirlo a sus estudiantes, en mirar a abordar el principal componente del proyecto correspondiente a mecanismos de resolución de conflictos asertiva por parte de los estudiantes. Por ello, las guías de sensibilización fueron escritas pensando en una fácil integración de los conceptos para que sean compartidos por los docentes y generar un lenguaje común para formar a los estudiantes. Por su parte, el trabajo con estudiantes y apoderados, más que consistir en educar en estos conceptos o formas de convivencia, se encuentra enfocado en lo práctico, en el experimentar cuáles son las buenas prácticas a fin de poder conocer en propio cuerpo cuáles son las formas diferentes de relacionarse, entendiendo que los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y más aún, su desarrollo general, no constituyen procesos unidimensionales que puedan separarse en actores o en elementos diferentes, sino que son influidos en muchos aspectos y de manera muy diversa (Ministerio de Educación de Chile, 2019).

Lo anterior se refleja en el programa diseñado, toda vez que las evaluaciones recibidas apuntan a que éste considera el proceso de aprendizaje de los estudiantes como un proceso multifactorial en el que intervienen diferentes actores, relevando el rol de cada uno de estos y acompañándolos en los procesos de mejora de sus propias prácticas. Las distintas opiniones vertidas en los instrumentos de evaluación señalan a la vez una clara pertinencia al contexto y coherencia en las temáticas a tratar, siendo valoradas por el equipo docente quien es uno de los principales actores que llevarán a cabo el programa, y las cuales apuntan de manera clara a los objetivos.

Junto con esto, las actividades planteadas tienen un énfasis en lo lúdico, de manera de fomentar así el aprendizaje mediante la vivencia de las habilidades sociales y comunicativas y entendiendo la relevancia del juego como práctica experiencial de las relaciones sociales y como mecanismo primario de comunicación y expresión emocional. En este sentido, el docente juega un rol estimulante y cohesionador, enfocándose en facilitar las dinámicas del grupo y siendo un constante evaluador de los procesos a fin de fortalecer los aspectos más débiles y promover la participación de alumnos con mayor riesgo de sufrir aislamiento, asegurando así el abordaje a la totalidad del curso, tal como lo plantea Ortega (2003), quien sostiene que las experiencias de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes debieran potenciar la interacción, por lo que el juego y las actividades lúdicas se convierten en una excelente opción al momento de desarrollar habilidades sociales.

De esta manera, las evaluaciones apuntan también a que las sesiones en sí mismas están diseñadas para favorecer el abordaje integral de los estudiantes del curso al promover el encuentro con los otros, de tal manera de generar interacciones cara a cara que no necesariamente se producen de manera espontánea entre los estudiantes. Así, las actividades que se proponen buscan convertirse en facilitadoras para el establecimiento de relaciones más amenas entre los estudiantes y para el desarrollo de habilidades sociales, lo que favorece el conocimiento entre pares, impulsando la inclusión de aquellos estudiantes que permanecen excluidos por diversas razones.

Sin embargo, este proyecto presenta algunas limitaciones que constituyen oportunidades de mejoramiento. Una de las más relevantes es la ausencia de estrategias para el involucramiento del equipo directivo, materia que resulta primordial debido a la necesidad de poder generar cambios no solo en las prácticas escolares, sino producir a largo plazo una cultura escolar que respete la diversidad y promueva un clima escolar saludable, en este sentido, el rol de los equipos directivos consiste principalmente en generar acciones que permitan modificar los discursos en torno a las maneras de convivir, puesto que, desde la gestión de este equipo, se transmiten los valores y las normas implícitas y explícitas de la comunidad educativa y se fomenta la participación activa de todos los integrantes de la comunidad en las actividades y en la toma de decisiones (MINEDUC, 2015)

Junto con esto, si bien se propicia la inclusión de los estudiantes mediante el conocimiento mutuo y se pretende diseñar las actividades mediante una lógica inclusiva abordando distintos intereses, habilidades y capacidades, las actividades no contemplan el abordaje de las necesidades educativas especiales. Es por esto que la responsabilidad de la inclusión de los estudiantes con estas características recae en los equipos docentes, pero también desde el programa se entiende que debe hacerse un apoyo más específico a estos equipos a fin de que cuenten con más herramientas para cumplir de mejor manera esta responsabilidad.

Referente a los aprendizajes personales, es importante destacar que, para ambos miembros del equipo, resultó desafiante trabajar en un escenario incierto, difícil de proyectar, por lo que resultó de gran ayuda la contemplación desde un inicio de un plan de trabajo alternativo frente a las dificultades que se podrían presentar en la realidad actual. En este sentido, cabe mencionar la interiorización de los proyectos como algo dinámico, que se modifica con el contexto y que lo más importante a considerar son las necesidades presentadas por quienes se van a beneficiar por éste, por lo que resulta imprescindible realizar todos los esfuerzos posibles para presentar finalmente aquel proyecto que se adecúe a esas necesidades, las que pueden cambiar a lo largo del desarrollo del proyecto, por lo que es importante realizar un proceso constante de retroalimentación mutua.

De esta manera, se comprende que al trabajar en escenarios educativos se debe estar preparado para enfrentar las problemáticas emergentes propias de estos contextos, y sobre todo poner atención en las necesidades socio-emocionales que surgen desde el desarrollo de este tipo de labores, pues la primera prioridad para los equipos de trabajo en educación debe ir más allá del conocimiento teórico, el cual siempre puede desarrollarse y aprenderse, sino en la actitud con la cual se afronta el trabajo y las habilidades que se ponen sobre la mesa para efectuarlo.

Una actitud abierta a la diversidad y al trabajo en equipo, y lo suficientemente flexible como para ajustarse a las necesidades que se producen por el camino, más la conciencia de que son las habilidades relacionales y emocionales las más necesarias para un trabajo efectivo, son dos elementos que pueden marcar una diferencia sustancial para que los objetivos se sostengan en el tiempo y se genera un cambio positivo profundo en los equipos de trabajo.

Por otra parte, el proyecto realizado es considerado por los supervisores internos y externos como un aporte para la mejora del clima escolar y la resolución de conflictos dentro del aula, pero a pesar de esta buena valoración es necesario plantearse las dificultades que se presentaron a fin de proyectar mejorar futuras en el proyecto que logren consolidarlo en el largo plazo.

Un aspecto muy importante de analizar es el contexto en el cual fue desarrollado este proyecto. Dadas las particularidades del año 2020, resultó muy complejo realizar verdaderos diagnósticos participativos que involucren a una mayor diversidad de actores, a la vez que la prioridad de los establecimientos educacionales y de los equipos directivos y docentes estuvo puesta en lidiar con las dificultades de la crisis sanitaria. En este sentido, un nuevo proyecto realizado en periodos regulares debería contemplar un diagnóstico más exhaustivo, indagando en primer lugar la

percepción de los estudiantes en relación a cómo aprecian el clima escolar de su curso mediando algún instrumento que permita ser re-aplicado al término de la ejecución del proyecto a fin de averiguar la efectividad de éste. También sería relevante poder recoger información respecto a la percepción del equipo docente en general, mediante un formato de focus group que permita una amplitud mayor de datos del que permiten las entrevistas semi-estructuradas.

Un elemento que podría ayudar a la efectividad del programa a largo plazo es la atención a casos específicos que requieran atención para la mejora de la convivencia del curso. En este sentido, el programa al ser aplicado a más largo plazo podría incluir formas de abordar los problemas de alumnos específicos mediante sugerencias, tareas, etc., de una manera inclusiva que no ponga el eje en el estudiante ni castigando, sino promoviendo una mayor inclusión en el curso y promoviendo mejoras desde el hogar.

Otro punto relevante es la necesidad de una puesta en práctica del programa diseñado para poder observar directamente la funcionalidad y aplicabilidad de las actividades diseñadas. Por el momento, las actividades se realizan promoviendo las oportunidades de practicar las habilidades sociales, pero sería considerablemente útil observar las primeras sesiones como un pilotaje que permita detectar algunas debilidades a fortalecer para asegurar el aprovechamiento máximo de la instancia, además de descubrir algunos aspectos positivos y favorables de replicar en las sesiones siguientes. Esto podría realizarse con la ayuda de algún instrumento evaluativo que se le pueda entregar a los estudiantes al término de la primera sesión para poder tener más claridad respecto a sus opiniones.

Finalmente, un aspecto importante a la hora de proyectar este trabajo es verificar que pueda ser replicado en otros contextos. El proyecto fue diseñado pensando en un contexto específico y sus actividades fueron planificadas para responder a este. Al respecto, un punto relevante será poder comprobar que el programa sea efectivo en diferentes contextos socioculturales, y que las actividades planteadas capturen el interés de diversos tipos de estudiantes; también será relevante apreciar si existe algún cambio en la efectividad o pertinencia del proyecto al intentar replicarlo en otra modalidad de educación, ya sea en educación particular o con metodologías de aprendizaje diferentes.

Toda la aplicación de este proyecto, además de futuras proyecciones como las que han sido mencionadas, fueron realizadas bajo estrictas medidas éticas que permitieron, en primer lugar, relevar la importancia de la comunidad educativa a la hora de ejecutar las intervenciones, asegurando que estas sean adecuadas al contexto y ataquen directamente las problemáticas relevantes para los actores de la institución, y en segundo lugar, garantizar el resguardo de identidad de cada uno de los participantes a fin de que se sientan libres de poder participar en los procesos diagnósticos y evaluativos sin presiones por parte de los equipos directivos y abiertos a manifestar correctamente sus opiniones.

Para conseguir esto, un elemento primordial fue la retroalimentación con la institución, la cual se realizó de manera constante y en la cual se pudieron discutir abiertamente las falencias del programa y las oportunidades de mejoramiento, pues como se explicó, las comunidades educativas son las protagonistas de su propio proceso de intervención y cualquier paso que se lleve a cabo para cumplir el objetivo se debe realizar en comunión con los actores principales a intervenir. Así, una comunicación abierta y constante no sólo remarca la ética del programa al asegurar la participación de los actores principales, sino que también se convierte en un sustento práctico para el desarrollo de las actividades al permitir el surgimiento de ideas novedosas que emanen del contexto mismo en que serán ejecutadas posteriormente y que junto al aporte teórico de los equipos interventores dotan de fortaleza al proyecto. Finalmente, es importante destacar que todas las participaciones de los actores de la comunidad escolar son realizadas bajo estricta confidencialidad y tras la firma de un

consentimiento informado en el cual declaran estar en conocimiento de las actividades y objetivos del programa, y señalar estar de acuerdo con estos.

## Anexos

La siguiente lista de anexos se encuentra disponible en el siguiente link:

<https://padlet.com/valdeshernandezcristian/lt42ck53qpnkzymz>

- Guías del Programa Resuelve Activo.
  - o Programa Resuelve Activo: Introducción
  - o Programa Resuelve Activo, guía 1.1: Competencias socioemocionales de los docentes
  - o Programa Resuelve Activo, guía 1.2: Desarrollo y mejora de la comunicación
  - o Programa Resuelve Activo, guía 1.3: Resolución de conflictos
  - o Programa Resuelve Activo, guía 1.4: Habilidades parentales
  - o Guía Resolviendo nuestros conflictos con comunicación asertiva
  - o Guía Educando unidos con la familia
  - o Cuestionario de competencias socioemocionales
  - o Powerpoint sesiones con estudiantes
  - o Powerpoint sesiones con apoderados
  - o Guías del programa para desarrollar en el hogar.
- Pautas de evaluación por parte de evaluadores internos.
- Lista de cotejo de evaluador interno.
- Árbol de objetivos y matriz de marco lógico.



## Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2019a) Categorías de desempeño Simce 2018. Recuperado de <http://informacionestadistica.agenciaeducacion.cl/#/bases>

Agencia de Calidad de la Educación (2019b) Indicadores de desarrollo personal y social 2018. Recuperado de <http://informacionestadistica.agenciaeducacion.cl/#/bases>

Arón, A. y Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9(2). Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/445>

Arón, A. y Milicic, N. (2004). *Clima Escolar*. Valparaíso: UC. UNESCO. Santiago: Editorial Andrés Bello. Recuperado de <https://www.educarchile.cl/>

Clavijo, R. y Bautista, M. (2020) La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1) 113-124. Recuperado de <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2020.09>

Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. y Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education [Clima escolar: investigación, política, práctica y formación docente]. *Teachers College*, 111(1).

DeSeCo (2003). Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundation. [Definición y selección de competencias: base teórica y conceptual] Recuperado de [http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco\\_finalreport\\_summary.pdf](http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf)

DINIECE (2003). Guías para evaluación de programas en educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001040.pdf>

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos, el clima escolar como factor de calidad*. Madrid, España: Editorial Narcea.

García, F., Alfaro, A., Hernández, A. y Molina, M. (2006) Diseño de cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236.

Granero, A. y Manzano, A. (2018). Posibilidades del programa KiVa para hacer frente al bullying homofóbico y transfóbico. *Revista complutense de educación*. 29(4) 943-958. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/647/64739086017.pdf>

Ianni, N. (2003) La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. En Ruz, R & Coquelet, J. Editores: *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago: Ministerio de Educación - Organización de Estados Iberoamericanos

Instituto Nacional de la Juventud (2017). Sondeo N°5 Bullying en establecimientos educacionales, jóvenes entre 15 y 19 años. Recuperado de <https://pazeduca.cl/wp-content/uploads/2017/01/Encuesta-Bullying-2017-INJUV-Ministerio-de-Dllo-Social.pdf>

Lleó, R. (1991). *La violencia en los colegios, una revisión bibliográfica*. Recuperado de <https://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/50547>

López, C., Soto-Godoy, M., Carvajal-Castillo, C. y Urrea-Roa, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830001.pdf>

Mendieta, G. (2015) Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones andina*. 17(30) 1148-1150.

Milicic, N. (2011) *Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: LOM Ediciones. Recuperado de <https://es.scribd.com/>

Ministerio de Educación de Chile (2011) *Ley sobre Violencia Escolar*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2268/mono-1002.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de educación (2015) (c) *Gestión de la participación de la comunidad escolar. Dimensión: gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar*. Recuperado de [http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/06/verde\\_gestion-de-la-participacion-de-la-comunidad-escolar.pdf](http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/06/verde_gestion-de-la-participacion-de-la-comunidad-escolar.pdf)

Ministerio de Educación de Chile (2019) *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2014). *Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Recuperado de <http://www.seguridadpublica.gov.cl/media/2016/11/Presentaci%C3%B3n-ENVAE.pdf>

Molina, N. y Pérez, I. (2006) *El clima de relaciones interpersonales en el aula, un caso de estudio*. *Paradigma* 27 (2). Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200010](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010).

OCDE (2005). *The definition and selection of key competencies*. [Definición y selección de competencias claves] Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata. Recuperado de [https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=S0wSk71uQz0C&oi=fnd&pg=PA10&ots=7ARV9AKyfd&sig=s\\_B-RnSenghD6b3MuLGNqKlbHhA&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=S0wSk71uQz0C&oi=fnd&pg=PA10&ots=7ARV9AKyfd&sig=s_B-RnSenghD6b3MuLGNqKlbHhA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Ortega R (2003). *El juego: la experiencia de aprender jugando*. En JL Gallego y E Fernández (Eds.), *Enciclopedia de Educación Infantil*, I. 765-787. Málaga: Aljibe

Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó

Ortiz, M. (2008). *Efectos escolares de la inmigración: discursos sobre concentración*. Departamento de Sociología, Universidad de Granada, España.

Pavez, I. (2012) *Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile*. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-09482012000100004](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-09482012000100004)

Pérez-Archundia, E., Gutiérrez- Méndez, D. (2016). *El conflicto en las instituciones escolares*. *Ra Ximhai* 12(3), 163-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811010.pdf>

Ramírez, M. y Miranda, F. (2018). Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros, informe de devolución. Recuperado de [https://www.unicef.org/chile/sites/unicef.org.chile/files/2020-01/dialogos\\_para\\_la\\_inclusion\\_de\\_estudiantes\\_extranjeros.pdf](https://www.unicef.org/chile/sites/unicef.org.chile/files/2020-01/dialogos_para_la_inclusion_de_estudiantes_extranjeros.pdf)

resolución de problemas en la adolescencia. *Universitas Psychologica* 14(1), 15-26. Recuperado de

Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz. En J. Murillo (Coord.). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)/Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) 209-225

Samper, P. (1999) *Variables familiares y formación en valores*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia. España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=76439>

Samper, P., Mestre, V. y Malenda, E. (2015) *Evaluación del rol de variables intelectuales y socioemocionales en la*

Sandoval, M. (2014) *Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento*. Última Década, 22(41). Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362014000200007](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000200007)

Troncoso, J. (2008). *Escuela e inclusión, círculo virtuoso para la experiencia escolar*. Ministerio del Interior, Ministerio de Educación, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de [https://www.unicef.org/chile/sites/unicef.org.chile/files/2020-01/escuela\\_e\\_inclusion.pdf](https://www.unicef.org/chile/sites/unicef.org.chile/files/2020-01/escuela_e_inclusion.pdf)

Viscardi, N. (2011). Programa contra el acoso escolar en Finlandia: un instrumento de prevención que valora el respeto y la dignidad. *Construcción psicopedagógica*, 19(18) 12-18.

Wolf, C. y Esteffan, K. (2008). Bullying: una mirada desde la salud pública. *Revista Chilena de Salud Pública*, 12(3) 181-187. Recuperado de <https://revistasaludpublica.uchile.cl/index.php/RCSP/article/view/2217/2095>