Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

Fortaleciendo el vínculo socioafectivo en una comunidad educativa de Lo Prado

Trabajo Final para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional.

Camila Manzur y Claudia Soto
Dra. Ana María Espinoza
Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo
Magíster en Psicología Educacional
Lunes 29 de Junio, 2026

2.Agradecimientos

Queremos expresar nuestro sincero agradecimiento a nuestra tutora, Dra. Ana María Espinoza, por su guía constante, disposición y acompañamiento durante este proceso. Su orientación fue fundamental para el desarrollo de este trabajo y para nuestro crecimiento profesional durante el magíster.

Asimismo, queremos agradecer profundamente nuestra amistad. A lo largo del desarrollo de este trabajo enfrentamos desafíos personales importantes, incluyendo momentos de enfermedad, que hicieron este camino más complejo de lo esperado. Sin embargo, gracias al apoyo, la confianza y la fuerza que encontramos una en la otra, nunca dejamos de avanzar.

Este logro es también una celebración de la amistad, del trabajo colaborativo y de la resiliencia que nos permitió llegar hasta aquí.

3. Resumen

El presente informe expone el proceso de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de una intervención educativa orientada a fortalecer el vínculo docente-estudiante como estrategia para promover la autorregulación emocional y la participación inclusiva en el aula, en los niveles de prekínder a cuarto básico de un establecimiento educativo de la comuna de Lo Prado. La intervención se enmarca en un enfoque socioemocional e inclusivo, reconociendo la relevancia del clima de aula, las relaciones pedagógicas y el bienestar emocional como condiciones fundamentales para el aprendizaje. En este contexto, el objetivo general fue promover un ambiente escolar que fortalezca el vínculo docente-estudiante mediante estrategias de aula y espacios de reflexión docente.

El diagnóstico se desarrolló a partir del análisis de la información institucional, entrevistas a docentes, cuestionarios a familias, instancias de diálogo con el profesorado y validación social con la comunidad educativa. Los resultados evidenciaron desafíos relacionados con la regulación emocional de los/as estudiantes, la gestión de situaciones de desregulación en el aula y la necesidad de fortalecer prácticas inclusivas que favorezcan la participación de todo el estudiantado. Asimismo, se identificó la importancia de generar espacios de intercambio pedagógico entre docentes para reflexionar sobre sus prácticas y compartir estrategias que respondan a las necesidades del contexto escolar.

A partir de los hallazgos, se diseñó una intervención compuesta por cuatro acciones principales: a) la implementación de micro-rutinas de yoga y respiración consciente, b) el uso de relojes de arena como herramienta de anticipación y organización del tiempo, c) la incorporación de estrategias visuales de apoyo a la inclusión dentro del aula y d) el desarrollo de una comunidad de práctica docente orientada al intercambio de experiencias y la construcción de acuerdos pedagógicos comunes. La evaluación de la intervención se realizó mediante registros de uso, encuestas, reflexión colectiva en la comunidad de práctica, evidenciando una alta valoración docente y el uso efectivo de las estrategias en la práctica pedagógica cotidiana.

La intervención permitió instalar estrategias simples, pertinentes y sostenibles para fortalecer la autorregulación emocional, favorecer la participación equitativa del estudiantado y promover espacios de reflexión profesional entre docentes. En términos de resultados concretos, 7 de 10 docentes implementó rutinas de yoga y respiración consciente con una frecuencia de entre 2 y 4 veces por semana, reportando mejoras percibidas en la disposición al aprendizaje y la disminución de la desregulación emocional. Los 6 cursos de prekínder a cuarto básico recibieron la totalidad de los recursos inclusivos diseñados (carpeta digital de estrategias inclusivas, poster de yoga, relojes de arena y ruta de clase), siendo esta ultima la estrategia de mayor apropiación docente por su facilidad de implementación y efectividad para anticipar la jornada. Asimismo, 8 de 10 docentes participaron en la comunidad de práctica, instancia en la que se construyeron micro-acuerdos pedagógicos comunes orientados a fortalecer el vínculo docente-estudiante y la validación emocional. También se evidenció que el trabajo colaborativo y el fortalecimiento del vínculo pedagógico constituyen elementos clave para avanzar hacia prácticas educativas más inclusivas y contextualizadas. Queda pendiente para la institución sostener espacios periódicos de reflexión docente que permitan

hacer seguimiento de las estrategias implementadas y avanzar hacia su institucionalización progresiva.

4.Introducción

Este informe integra el diseño, implementación y evaluación de una intervención educativa desarrollada en un establecimiento escolar de la comuna de Lo Prado, caracterizado por un alto índice de vulnerabilidad escolar (86% IVE en educación básica) y desafíos asociados tanto al aprendizaje como al bienestar socioemocional de sus estudiantes. En este contexto, la intervención se orienta responder a una necesidad planteada por la comunidad educativa, asociada con la promoción de la autorregulación emocional y la participación inclusiva en el aula, fortaleciendo el vínculo docente-estudiante específicamente en los niveles de prekínder a cuarto básico.

El trabajo realizado se basó en un enfoque socioemocional e inclusivo, cuya pertinencia para este contexto específico radica en que el diagnóstico institucional evidenció un incremento sostenido de episodios de desregulación emocional en el aula, especialmente en educación inicial y barreras concretas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en el ciclo básico, en un establecimiento donde una parte significativa del estudiantado enfrenta situaciones de vulneración de derechos y violencia intrafamiliar en sus hogares. En este escenario, intervenir desde las dimensiones emocionales, relacionales y contextuales de manera integral en el quehacer pedagógico es necesario para que el aprendizaje ocurra. Desde esta perspectiva, se integran los aportes del aprendizaje socioemocional (SEL) y de la educación inclusiva, entendiendo que la implementación de intervenciones SEL, universales y focalizadas, contribuyen a fortalecer habilidades clave como la empatía y la autorregulación, favoreciendo un clima escolar positivo y la reducción de conductas problemáticas (Murano et al., 2020). Asimismo, se destaca el rol del vínculo pedagógico como un elemento central para la construcción de entornos seguros y predecibles para el aprendizaje, considerando que los/as estudiantes aprenden mejor cuando se sienten emocionalmente seguros y seguras, ya que se reduce el estrés y se activan zonas cerebrales implicadas en la memoria y el aprendizaje (Immordino-Yang y Damasio, 2007).

La relevancia de esta intervención radica en su potencial para ser replicada y contribuir al bienestar socioemocional del estudiantado y al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas docentes desde un enfoque inclusivo y colaborativo. En un contexto educativo donde las demandas emocionales y la diversidad de necesidades son cada vez más visibles, es fundamental promover estrategias que, desde la cotidianeidad del aula y el trabajo entre pares, favorezcan el desarrollo integral del estudiantado.

Es importante mencionar que, si bien el equipo docente implementó diversas estrategias en el aula y compartió sus apreciaciones respecto a su utilidad, evidenciándose una buena disposición y participación durante el proceso, el equipo interventor enfrentó dificultades para mantener una comunicación constante con el establecimiento educativo. En varias ocasiones fue necesario solicitar apoyo externo directamente al equipo a cargo de la universidad para lograr respuesta a correos electrónicos o para coordinar visitas, lo que implicó ajustes en la planificación y en la implementación de algunas actividades.

5. Caracterización de la institución educativa

La comunidad educativa ubicada en la comuna de Lo Prado, está compuesta por 830 estudiantes, desde Pre Kínder hasta cuarto medio, distribuidos en 25 cursos, con un promedio de aproximadamente 32 estudiantes en cada uno. El equipo docente está conformado por 53 profesores y 42 asistentes de la educación que apoyan el proceso educativo. En los niveles de pre kínder a primero básico hay un curso por nivel, mientras que desde segundo básico a cuarto medio, la estructura contempla dos cursos por nivel.

El establecimiento organiza su jornada semanal de manera diferencial, según el nivel educativo. Para los cursos NT1 (Prekínder) y NT2 (Kínder), la jornada se extiende de 08:30 a 12:30 horas de lunes a viernes. Además, estos niveles cuentan con una extensión horaria voluntaria de 14:00 a 16:00 horas. Para los cursos de 1° a 2° básico, el horario va de 08:00 a 13:10 horas de lunes a viernes, contando con una extensión horaria voluntaria de 14:00 a 15:25 horas. Los cursos de 3° a 8° básico tienen una jornada de 08:00 a 15:25 horas de lunes a jueves y de 08:00 a 13:55 horas el viernes. Finalmente, los cursos de 1° a 4° medio tienen una jornada de 08:00 a 16:15 horas de lunes a jueves y de 08:00 a 14:00 horas el viernes. La gestión pedagógica del establecimiento se basa en el desarrollo de habilidades del pensamiento y actitudes, priorizando el conocimiento conforme a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, las Bases Curriculares y los Programas de Estudio.

El índice de vulnerabilidad escolar del establecimiento es alto, alcanzando un 86% en educación básica y un 91,4% en educación media según datos del año 2019. Según la Agencia de Calidad de la Educación (s.f.) Esto refleja el contexto socioeconómico al que responde el establecimiento, lo que ha motivado la implementación de diversos programas de apoyo y fortalecimiento educativo. Entre los programas que forman parte del proyecto educativo, destacan el Programa de Integración Escolar (PIE), el Programa Tres A (Salud), el Programa PACE de la Universidad de Santiago de Chile, y el PENTA UC. Además, los/as estudiantes cuentan con beneficios proporcionados por JUNAEB, tales como la entrega de alimentación (desayuno, almuerzo y tercera colación) y útiles escolares.

De acuerdo con la Agencia de Calidad de la Educación (s.f.), el establecimiento se clasifica en un nivel de desempeño insuficiente, lo que indica la necesidad de implementar estrategias de mejora tanto en los resultados académicos como en los procesos pedagógicos. En relación a los resultados de SIMCE, los puntajes promedios en educación básica rondan los 264 puntos, mientras que en educación media se sitúan en torno a los 237 puntos, resultados que se encuentran en rangos similares a otros establecimientos educativos con características similares. Según los resultados que evalúan el área socioemocional de los/as estudiantes, en el ítem de autoestima académica y motivación escolar el establecimiento obtuvo 73 puntos, es decir, 1 punto menos que el promedio de los colegios del mismo grupo socioeconómico. En cuanto al clima y la convivencia escolar, el puntaje fue de 70, lo que representa una diferencia de 5 puntos por debajo en comparación con otros establecimientos similares. En participación y formación ciudadana por su parte, 75 puntos, correspondiente a 2 menos que el promedio nacional. Por último, en hábitos de vida saludable se obtuvieron 69 puntos, nuevamente 2 puntos menos que los colegios del mismo grupo socioeconómico.

El establecimiento enfrenta el desafío de mejorar sus resultados académicos y su calidad educativa, promoviendo una educación inclusiva que responda a las necesidades de sus estudiantes y a las características del contexto en el que se inserta.

6. Descripción de la Demanda Institucional

La demanda institucional fue acogida en una reunión presencial con la directora y la psicóloga del establecimiento, instancia en la que se identificaron dos focos problemáticos según el ciclo educativo. En educación inicial (prekínder y kínder) la preocupación central era el aumento sostenido de episodios de desregulación emocional dentro del aula, algunos de ellos vinculados a estudiantes que enfrentan situaciones de vulneración de derechos y violencia intrafamiliar en sus hogares. En el ciclo básico (1° a 4° básico), la demanda se centró en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), donde docentes manifestaron no contar con herramientas suficientes para abordar estas situaciones de manera efectiva, lo que en ocasiones dificulta el ambiente de aprendizaje. Ambas demandas fueron complementadas por una entrevista semiestructurada realizada a una educadora de párvulos y una profesora de cuarto básico del establecimiento, quienes confirmaron estas percepciones desde su experiencia cotidiana en el aula.

A partir de esta demanda, el equipo interventor realizó una lectura interpretativa que permitió articular ambos focos en torno a una variable común la cual fue el vínculo docente-estudiante. Se identificó que fortalecer dicho vínculo podía constituir una vía efectiva para abordar simultáneamente la desregulación emocional y las barreras para la inclusión, en tanto un vínculo positivo genera condiciones de seguridad emocional que favorecen la autorregulación del estudiantado y la participación equitativa en el aula (Van Loan et al., 2022; Pianta y Hamre, 2012). Desde esta perspectiva, la intervención se orientó a instalar estrategias concretas, micro rutinas de autorregulación, apoyos visuales inclusivos y espacios de reflexión docente, que al fortalecer el vínculo pedagógico, permitieron dar respuesta a las dos problemáticas identificadas por la institución. Asimismo, se reconoció la necesidad de involucrar a las familias como agentes clave en la construcción de una comunidad educativa más contenedora e inclusiva, dado que parte del estudiantado enfrenta una dualidad de experiencias entre el hogar y el colegio que impacta directamente en su bienestar dentro del aula (Siegel, 2012).

7. Marco de Referencia

7.1 Definiciones y enfoques sobre el vínculo docente-estudiante

El vínculo positivo docente-estudiante se entiende como una relación emocional significativa, caracterizada por la cercanía, el respeto mutuo, la empatía y la capacidad de gestionar conflictos de manera constructiva (Van Loan et al., 2022; Pianta y Hamre, 2012). Esta relación constituye una condición estructural para el aprendizaje ya que un entorno basado en vínculos seguros facilita la regulación emocional, fortalece la autoestima académica, aumenta la motivación y reduce el riesgo de agotamiento emocional (Chamizo-Nieto et al.,

2021; Roorda et al., 2011; Li, 2022). En ese sentido, la gestión del aula efectiva debe centrarse en los contenidos curriculares pero también requiere priorizar las relaciones humanas como base del desarrollo académico, social y emocional del estudiantado. El fortalecimiento del vínculo con las familias también forma parte de este marco, ya que una mayor coherencia entre el hogar y la escuela impacta positivamente en el bienestar y rendimiento de los/as estudiantes.

No obstante, la construcción de vínculos positivos enfrenta barreras individuales e institucionales. El estrés y el agotamiento docente reducen la capacidad del profesorado para ofrecer contención y empatía (Molero Jurado et al., 2021), mientras que la falta de herramientas para la inclusión y la escasa formación en habilidades socioemocionales limitan la posibilidad de generar relaciones significativas con toda la diversidad del aula, especialmente con estudiantes con NEE (Murano et al., 2020). Estas barreras son precisamente las que esta intervención buscó abordar a través del fortalecimiento de estrategias de autorregulación emocional, prácticas inclusivas y espacios de reflexión docente colectiva.

7.2 El rol del aprendizaje socioemocional en la construcción de relaciones positivas

El concepto de aprendizaje socioemocional (SEL) es un concepto clave para entender cómo se puede potenciar el vínculo entre docentes y estudiantes. Murano et al. (2020) realizan un meta-análisis sobre las intervenciones SEL en preescolares, destacando los beneficios de estas intervenciones para el desarrollo emocional, conductual y académico de los/as estudiantes. Según estos autores, la capacitación docente en SEL es crucial para que los/as docentes tengan las herramientas necesarias para construir relaciones seguras con sus estudiantes.

El SEL mejora las habilidades sociales y emocionales del estudiantado, y también crea las condiciones para que puedan gestionar mejor sus habilidades sociales y su desempeño académico. Esto demuestra que las habilidades socioemocionales se aprenden en gran medida durante la etapa escolar, y que los/as docentes son fundamentales en este proceso.

Desde las neurociencias, la relación entre seguridad emocional en el aula y el aprendizaje efectivo ha sido ampliamente documentada. Las investigaciones de Siegel (2012) muestran que cuando los/as estudiantes se sienten seguros en su entorno, su cerebro entra en un estado óptimo para aprender. En entornos donde prevalece la confianza y el apoyo emocional, los niveles de cortisol (hormona del estrés) se mantienen bajos, lo que facilita la consolidación de la memoria y la adquisición de nuevos conocimientos.

Este enfoque refuerza la necesidad de que los/as docentes creen entornos emocionalmente seguros, donde los/as estudiantes puedan sentirse valorados/as y comprendidos/as. Siegel (2012) enfatiza que, el enseñar habilidades de autorregulación emocional y apoyar a los/as estudiantes en la gestión de sus emociones, contribuye directamente a mejorar su capacidad para concentrarse y aprender. En este sentido, las relaciones positivas entre docentes y estudiantes no solo promueven el bienestar emocional, sino que también el éxito en el ámbito académico.

7.3 Fundamentos teóricos sobre la interacción docente-estudiante

7.3.1 La relevancia de la Interacción docente-estudiante desde las teorías del desarrollo y aprendizaje

Diversas teorías del desarrollo y el aprendizaje coinciden en que la relación entre docentes y estudiantes trasciende la transmisión de contenidos y constituye un factor estructural para el bienestar y el aprendizaje. Desde la teoría del apego (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1979), el/la docente puede actuar como figura de apego secundaria, ofreciendo seguridad emocional que facilite el aprendizaje. Esta función es relevante en contextos de alta vulnerabilidad, donde una parte de los/as estudiantes no ha experimentado relaciones primarias seguras y encuentran en el aula una oportunidad de reparación vincular (Pianta, 1999). Complementariamente, desde las neurociencias, se ha evidenciado que un entorno emocionalmente seguro reduce el estrés y activa zonas cerebrales implicadas en la memoria, el aprendizaje y la autorregulación (Immordino-Yang y Damasio, 2007; Siegel, 2012), lo que explica por qué el vínculo positivo es una condición base para el aprendizaje.

Estas perspectivas permiten fundamentar que fortalecer el vínculo docente-estudiante, a través de estrategias de autorregulación emocional, prácticas inclusivas y espacios de reflexión pedagógica colectiva, constituye una intervención con impacto directo sobre el clima escolar, la motivación y el desarrollo socioemocional del estudiantado.

7.4 Evidencias empíricas sobre la relación docente-estudiante: Impacto en el desarrollo académico y emocional

La evidencia empírica confirma que la calidad del vínculo docente-estudiante tiene efectos directos y sostenidos sobre el rendimiento y el bienestar del estudiantado. Un estudio longitudinal con 5.000 estudiantes de primaria y secundaria en países bajos (Roorda et al., 2011) mostró que quienes reportaron relaciones positivas con sus docentes presentaron mejor rendimiento académico, mayor compromiso en el aula, menor ansiedad y mejor regulación emocional. En la misma línea, Chamizo-Nieto et al. (2021) evidenciaron que un vínculo positivo incide en el bienestar emocional y, a través de este, en el rendimiento académico, al percibir que los/as estudiantes perciban la escuela como un espacio seguro donde gestionar de manera asertiva sus emociones. Complementariamente, Li (2024) y Molero Jurado et al. (2021) aportan evidencia sobre cómo la regulación emocional actúa como factor protector frente al agotamiento académico, favoreciendo una actitud más resiliente ante las exigencias escolares.

7.4.1 Vínculo docente-estudiante y bienestar académico

Respecto a la participación familiar, el metaanálisis de Wilder (2014), que sintetizó 52 estudios, mostró que la implicación parental tiene un efecto positivo moderado sobre el rendimiento académico, con mayor impacto en contextos de vulnerabilidad. Sanchez-Oñate et al. (2016), en un estudio realizado en el sur de Chile, reforzaron este hallazgo al mostrar que las altas expectativas familiares y una comunicación fluida entre escuela y familia se asocian con mejores resultados académicos. Herrera Martínez y Espinoza Freire (2020) complementan esta evidencia destacando que estrategias concretas de vinculación, como reuniones periódicas

y actividades conjuntas, contribuyen a un clima escolar más positivo y colaborativo, especialmente cuando docentes y familias alinean sus expectativas en torno al aprendizaje.

7.4.2 Hallazgos de intervenciones orientadas a fortalecer el vínculo y el bienestar en el aula

7.4.2.1 Yoga como herramienta de autorregulación emocional. Dos estudios muestran la efectividad del yoga en contextos escolares. Dahl et al. (2025) evidenciaron mejoras en regulación emocional, atención y funciones ejecutivas en estudiantes de preescolar y primer grado tras nueve meses de intervención con el programa Little Flower Yoga for Kids, aunque los efectos disminuyeron sin continuidad, lo que destaca la importancia de sostener la práctica en el tiempo. En la misma línea, Daly et al. (2015) encontraron que estudiantes de secundaria que participaron de una intervención de yoga durante 16 semanas lograron mejoras significativas en regulación emocional en comparación con sus pares en clases regulares de educación física, confirmando la factibilidad del yoga en el aula como herramienta de bienestar socioemocional.

7.4.2.2 Estrategias inclusivas y apoyos visuales. Thomas (2022), en un estudio realizado en India, demostró que el uso de apoyos visuales de anticipación (secuencias visuales, temporizadores y pictogramas), mejora la atención, facilita las transiciones entre tareas y reduce conductas disruptivas en estudiantes con NEE, favoreciendo su participación equitativa en el aula regular. Alejandro-Cortés et al. (2024) complementan esta evidencia al mostrar mejoras en vocabulario, comprensión y expresión oral en estudiantes de kínder a partir del uso sistemático de pictogramas, evidenciando que los apoyos visuales promueven la inclusión y potencian activamente el aprendizaje y la comunicación.

7.4.2.3 Comunidades de práctica docente. Cabezas et al. (2021), en un estudio mixto realizado en el contexto chileno con docentes y directivos, evidenciaron que las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) se configuran en torno a la colaboración, la responsabilidad compartida, la reflexión pedagógica y el liderazgo distribuido. Los resultados muestran que cuando estas comunidades logran consolidarse en las escuelas generan mejoras significativas en el trabajo colaborativo docente y en las decisiones pedagógicas orientadas a la inclusión y al bienestar socioemocional del estudiantado, aportando evidencia sobre su pertinencia como estrategia de desarrollo profesional sostenible en el contexto escolar chileno.

7.4.3 Fortalecimiento del vínculo familia-escuela

Herrera Martínez y Espinoza Freire (2020) evidencian que una comunicación efectiva entre apoderados y docentes es fundamental para crear un entorno educativo favorable, señalando que cuando las familias participan activamente, los/as estudiantes muestran mejoras en su disposición frente al aprendizaje. Estrategias concretas como reuniones periódicas, talleres y actividades conjuntas benefician el aprendizaje y promueven un clima de aula positivo y el trabajo colaborativo en la comunidad educativa.

7.4.4 Aprendizaje socioemocional (SEL) en la educación preescolar

Murano et al. (2020), en un metaanálisis que abarcó 48 estudios y 15.498 estudiantes preescolares, mostraron que las intervenciones SEL universales mejoraron de manera moderada habilidades como la empatía y autorregulación, mientras que las intervenciones focalizadas en estudiantes en riesgo tuvieron efectos más significativos en la reducción de conductas disruptivas. Estos hallazgos destacan la importancia de integrar el aprendizaje socioemocional desde la educación inicial y de capacitar a los/as docentes para aplicar estas estrategias, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad donde la regulación emocional constituye una condición necesaria para el aprendizaje.

7.4.5 Inteligencia emocional y relaciones docente-estudiante

Chamizo-Nieto et al. (2021), con una muestra de 283 estudiantes, evidenciaron que el vínculo positivo docente-estudiante incide en el bienestar emocional y, a través de este, en el rendimiento académico, al permitir que los/as estudiantes perciban la escuela como un espacio seguro para gestionar sus emociones. Li (2024) y Molero Jurado et al. (2021) complementan esta evidencia mostrando que la inteligencia emocional actúa como factor protector frente al agotamiento académico, evidenciado que los/as estudiantes con mayor capacidad de regulación emocional son menos propensos al burnout, muestran mayor resiliencia ante las exigencias académicas logrando transformar el esfuerzo en una experiencia más gratificante. En conjunto, estos hallazgos refuerzan que fomentar la inteligencia emocional en el aula, a través del vínculo positivo y de estrategias de autorregulación, constituye una intervención con impacto directo sobre el bienestar y el rendimiento del estudiantado.

7.5 Síntesis del Marco Teórico-Empírico

La evidencia revisada converge en señalar que el vínculo positivo entre docentes y estudiantes constituye una condición estructural para el aprendizaje y el bienestar socioemocional en contextos de alta vulnerabilidad. Un vínculo de calidad se asocia con mejores resultados académicos, mayor regulación emocional y un clima escolar más seguro (Roorda et al., 2011; Chamizo-Nieto et al., 2021), mientras que su ausencia o debilitamiento genera efectos negativos que se extienden a las familias y a la comunidad educativa en su conjunto. En este marco, la participación familiar actúa como un factor potenciador del vínculo y del rendimiento estudiantil, especialmente en contextos vulnerables (Wilder, 2014).

Las intervenciones orientadas a fortalecer este vínculo muestran mayor efectividad cuando integran de manera simultánea tres dimensiones; estrategias de autorregulación emocional en el aula, como las rutinas de yoga y respiración, con evidencia de mejoras en regulación emocional, atención y funciones ejecutivas (Dahl et al. 2025; Daly et al., 2015), prácticas inclusivas mediante apoyos visuales, como pictogramas, temporizados y ruta de clase, que favorecen la participación equitativa y reducen conductas disruptivas (Thomas, 2022; Alejandro-Cortés et al., 2024), y espacios de reflexión docente colectiva como las comunidades de aprendizaje profesional, que mejoran el trabajo colaborativo y las decisiones pedagógicas orientadas a la inclusión y al bienestar (Cabezas et al., 2021). Estas tres

dimensiones articulan y fundamentan las acciones de intervención desarrolladas en el presente trabajo.

8 Reporte proceso de Diagnóstico

8.1 Objetivos del Diagnóstico:

Objetivo General:

- Caracterizar los vínculos socio-afectivos desde la perspectiva de distintos actores de la comunidad educativa y conocer la importancia que le atribuyen al vínculo positivo.

Objetivos Específicos:

- **OE1**: Caracterizar la percepción de los/as docentes sobre el vínculo positivo.
- **OE2:** Identificar los principales obstáculos relacionales que afectan el vínculo socioafectivo entre docentes y estudiantes.
- **OE3:** Conocer cuáles son los beneficios que los/as docentes identifican del vínculo positivo en el proceso de aprendizaje.
- **OE4**: Analizar cómo los/as estudiantes perciben la relación con sus docentes.
- **OE5:** Identificar los principales obstáculos relacionales que afectan el vínculo entre escuela y familias.

8.2 Reporte de Realización de Acciones Diagnósticas:

Para llevar a cabo el diagnóstico y responder a los objetivos planteados, se aplicaron los siguientes instrumentos que permitieron explorar el vínculo socioafectivo entre la comunidad educativa. Se empleó una combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos para lograr una triangulación metodológica.

Tabla 1
Reporte de acciones diagnósticas:

Acción	Metodología	Tiempo de implementación	Actores
Cuestionario de Percepción Docente sobre el Vínculo Positivo	Cuantitativa Adaptación de la Student-Teacher Relationship Scale (STRS) de Pianta (2001). Escala Likert de 1 a 4. Incluye 5 dimensiones: Cercanía, Conflicto, Beneficios del vínculo, Obstáculos Relacionales y Necesidades de Capacitación	2 semanas	Docentes
Entrevista Semiestructurada a Docentes:	Cualitativa Entrevista con 10 preguntas abiertas organizadas en 4 temas: Percepción del Vínculo Positivo, Obstáculos Relacionales, Experiencia con el Manejo de Conflictos y Necesidades de Capacitación.	1 jornada	Docentes
Pauta de Observación en Aula:	Cualitativa Instrumento con 8 ítems distribuidos en 4 áreas: Cercanía y Atención Individual, Gestión de Conflictos, Calidad de la Comunicación y Clima Emocional en el Aula. Basada en Pianta (2001).	1 jornada	Docentes y Estudiantes (observación directa en aula)
Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) – SIMCE	Cuantitativa Instrumento estandarizado de la Agencia de Calidad de la Educación. Evalúa clima de convivencia, autoestima académica, motivación, participación ciudadana y hábitos saludables.	-	Estudiantes
Cuestionario de Percepción Familiar sobre el Vínculo Escuela-Familia	Cuantitativa Instrumento elaborado por el equipo investigador basado en Bronfenbrenner, Wilder y Herrera & Espinoza. Incluye 4 dimensiones: Comunicación Escuela-Familia, Participación Familiar, Apoyo y Colaboración, y Clima y Convivencia Escolar.	1 semana	Familias (madres, padres y apoderados)

8.3 Reporte de Logro de Objetivos de Diagnóstico

Para cada objetivo específico del diagnóstico se seleccionaron instrumentos que permitieron una indagación precisa y profunda de los aspectos planteados.

Para responder a los OE1, OE2 Y OE3 se utilizaron el Cuestionario de Percepción Docente sobre el Vínculo Positivo, entrevistas semiestructuradas y observaciones en aula. Para el OE4 se analizaron los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) del SIMCE. Para el OE5 se aplicó el Cuestionario de Percepción Familiar sobre el Vínculo Escuela-Familia.

Tabla 2
Nivel de logro de cada objetivo específico

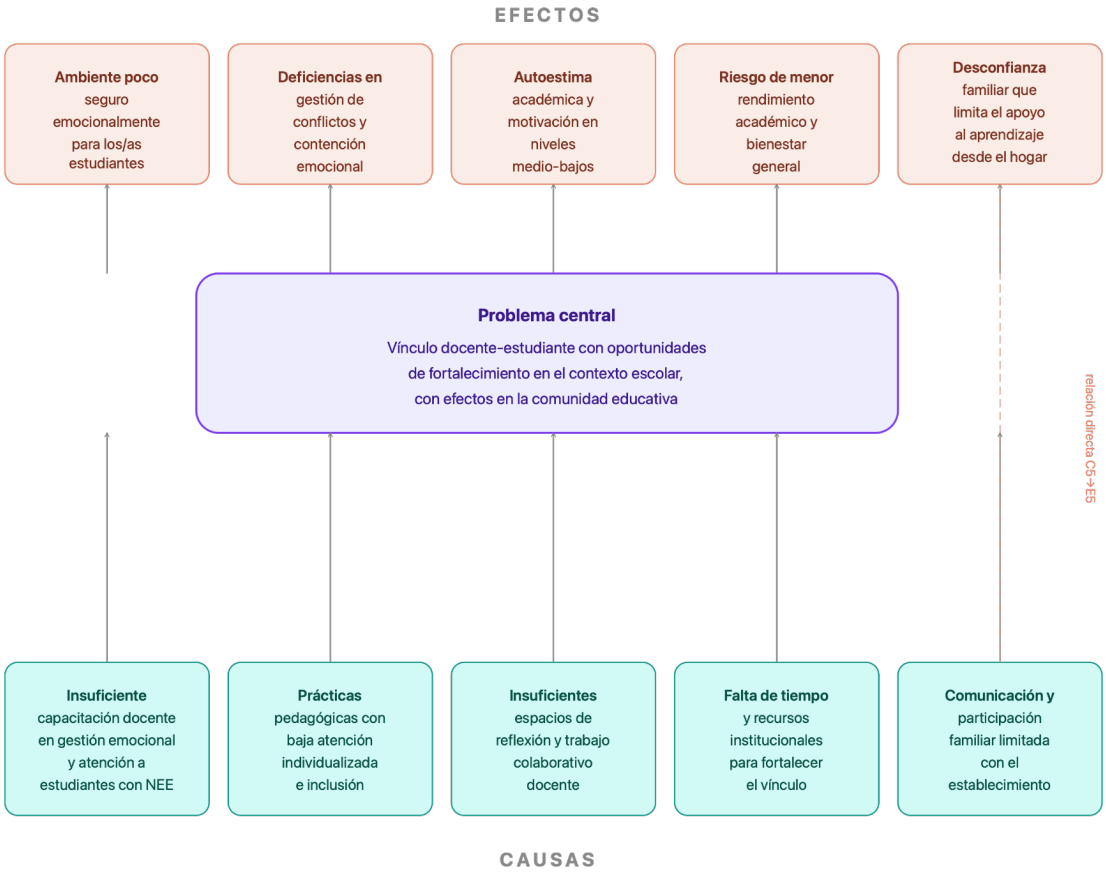
Objetivo Específico	Tareas / Actividades Implementadas	Nivel de Logro	Argumentación / Evidencias
OE1: Caracterizar la percepción de los/as docentes sobre el vínculo positivo.	Aplicación del Cuestionario de Percepción Docente sobre el Vínculo Positivo. - Realización de Entrevistas Semiestructuradas a Docentes.	Logrado	Se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos sobre la percepción docente, permitiendo una caracterización completa.
OE2: Identificar los principales obstáculos relacionales que afectan el vínculo socioafectivo entre docentes y estudiantes.	-- Aplicación del Cuestionario de Percepción Docente. - Entrevistas Semiestructuradas. - Pauta de Observación en Aula.	Logrado	Los instrumentos aplicados indagaron explícitamente sobre barreras y conflictos relacionales desde la percepción y observación directa.
OE3: Conocer cuáles son los beneficios que los/as docentes identifican del vínculo positivo en el proceso de aprendizaje.	- Aplicación del Cuestionario de Percepción Docente. - Entrevistas Semiestructuradas a Docentes.	Logrado	Se obtuvieron datos específicos sobre los beneficios percibidos en el rendimiento y motivación de los/as estudiantes.

OE4: Analizar cómo los/as estudiantes perciben la relación con sus docentes.	- Análisis de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) – SIMCE.	Logrado	Se utilizaron datos estandarizados que incluyen la percepción estudiantil sobre clima escolar, relación con docentes y bienestar socioemocional.
OE5: Identificar la percepción de las familias sobre el vínculo escuela-familia y los principales obstáculos que afectan esta relación.	- Aplicación del Cuestionario de Percepción Familiar sobre el Vínculo Escuela-Familia (a familias de Pre-kínder a 4° básico).	Logrado	Se recolectó directamente la visión de las familias respecto al vínculo, comunicación, participación y posibles obstáculos.

8.4. Reporte resultados del proceso diagnóstico:

Los cuestionarios digitales fueron enviados al colegio, el cual distribuyó los enlaces correspondientes. Se obtuvo la participación de 5 docentes (de 7), y 57 apoderados/as. Además, se realizaron dos observaciones en aula (en Kinder y 2° básico) y se incorporaron los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) del SIMCE.

8.4.1 Árbol de Problemas



8.4.2 Comparación con la necesidad identificada por la institución:

Los resultados confirman y profundizan la necesidad planteada por el colegio de fortalecer el vínculo positivo para mejorar la convivencia y el clima escolar.

Las observaciones en aula evidencian que la baja implementación de prácticas inclusivas y de atención individualizada afecta directamente la calidad del vínculo docente-estudiante, especialmente en la contención emocional y la participación de estudiantes con NEE. Asimismo, durante el proceso de validación social se reconoció que la contención emocional favorece la inclusión y que la inclusión contribuye a reducir la desregulación emocional y mejorar el clima escolar.

8.4.2.1 Resultados Cuantitativos. Se presentarán los resultados cuantitativos que abordan la perspectiva de los estudiantes, docentes y familias.

8.4.2.1.1 Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) - SIMCE (4° básico): En relación con los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) asociados al SIMCE aplicado en cuarto básico, se observa que el indicador de autoestima académica y motivación escolar alcanza 73 puntos, ubicándose en un nivel similar al de colegios del mismo grupo

socioeconómico. El clima de convivencia escolar obtiene 70 puntos, situándose en un nivel más bajo que establecimientos comparables. El indicador de hábitos de vida saludable alcanza 69 puntos, manteniéndose en un nivel similar, aunque cercano al límite inferior. Finalmente, la participación y formación ciudadana presenta 75 puntos, siendo el ámbito con mejor desempeño, en un nivel similar al grupo socioeconómico.

Tabla **3**

Resultados desarrollo Personal y Social (IDPS) - SIMCE

Dimensión	Puntaje	Comparación con grupo socioeconómico
Autoestima académica y motivación	73	Similar
Clima de convivencia escolar	70	Más bajo
Hábitos de vida saludable	69	Similar (cerca del límite inferior)
Participación y formación ciudadana	75	Similar

8.4.2.1.2 Resultados Cuestionario Docente (Escala 1-4): A continuación, se presenta una tabla con los promedios de respuesta y las desviaciones estándar para cada ítem relacionado con las percepciones de los/as docentes sobre vínculo positivo, ordenados de mayor a menor. Se asignaron números a cada respuesta para facilitar el análisis. (totalmente en desacuerdo =1, en desacuerdo =2, de acuerdo=3, totalmente de acuerdo=4). Por tanto, un mayor puntaje indica mayor grado de acuerdo con la dimensión presentada.

Tabla 4
Resultados cuestionario docente

Dimensión	Promedio	Desviación Estándar
Percepción de los beneficios	3,6	0,6
Cercanía con el estudiante	3,4	0,7
Necesidad de capacitación	3,0	0,7
Obstáculos relacionales	2,4	0,9
Conflicto en la relación	2,3	0,9

8.4.2.1.3 Resultados del cuestionario apoderados/as (Escala 1-4): A continuación, se presenta una tabla con los promedios de respuesta y las desviaciones estándar para cada ítem relacionado con las percepciones de los/as docentes sobre vínculo positivo, ordenados de mayor a menor. Se asignaron números a cada respuesta para facilitar el análisis. (nunca o casi nunca =1, a veces sí, a veces no=2, casi siempre=3, siempre=4). Por tanto, un mayor puntaje indica mayor grado de acuerdo en la dimensión presentada.

Tabla 5
Resultados cuestionario apoderados

Dimensión	Promedio	Desviación estándar
Clima y convivencia escolar	3,4	0,7
Comunicación escuela-familia	3,0	0,8
Apoyo y colaboración	2,9	0,8
Participación familiar	2,7	0,9

8.4.2.1.4 Observaciones de aula : La observación realizada en Kínder muestra prácticas pedagógicas que se aplican con cierta frecuencia, pero no de manera consistente ni con foco en la inclusión. Se utilizan estrategias como mantener contacto visual con la mayoría de los/as estudiantes al circular por el grupo, sin embargo, se observan desafíos para orientar y apoyar la integración de estudiantes en diversas actividades, lo que evidencia una atención individual parcial. Aunque se utiliza un tono cordial y algunas estrategias participativas, la retroalimentación resulta superficial, ya que las dudas de los/as estudiantes no se abordan en el momento. A pesar de contar con cuatro docentes en la sala y de que la clase está planificada para estudiantes PIE, no se observa atención diferenciada significativa hacia los/as estudiantes con NEE. Los/as estudiantes con diagnóstico TEA o dificultades en el lenguaje no reciben intervenciones específicas ni se fomenta su participación. Se observa la necesidad de fortalecer la planificación inclusiva, la atención individualizada y la participación equitativa para asegurar una experiencia educativa más significativa y justa para todos los/as estudiantes.

La observación realizada en segundo básico evidencia una dinámica de aula estructurada y con momentos motivadores para los/as estudiantes, especialmente durante actividades lúdicas como competencias por equipos. La docente mantiene contacto visual y se comunica con los/as estudiantes de manera frecuente, usando un lenguaje positivo y alentador que motiva la participación en la mayoría del grupo. Sin embargo, se observan importantes debilidades en cuanto a la contención emocional y la gestión inclusiva de conflictos. Frente a situaciones de angustia o llanto, la docente no muestra empatía ni adopta estrategias de apoyo emocional, emitiendo frases como “el que se pica pierde”, “no entiendo porque estas tan asustado”, “tranquilo no llores” o preguntando insistentemente frente al grupo a un estudiante afectado, lo que podría generar un clima inseguro para expresar emociones. En términos de resolución de conflictos, la profesora recurre más a la consulta grupal que al diálogo con el estudiante involucrado, quién no lograba hablar por estar llorando. Asimismo, la flexibilidad ante diferentes necesidades es limitada ya que aunque la docente ofrece ayuda a una estudiante que no quiere participar, no genera alternativas para que se integre de otra forma, lo que la deja excluida de la actividad. Se valora que al final de la actividad se de espacio para la retroalimentación conjunta y se promueva el respeto ante los errores, pero se requiere

fortalecer la empatía, la contención emocional y la adaptabilidad docente para lograr una experiencia más segura, inclusiva y equitativa para todos/as los estudiantes.

8.5 Conclusiones del proceso de diagnóstico

El proceso de diagnóstico llevado a cabo en el establecimiento tuvo como objetivo general caracterizar el vínculo socioafectivo desde las perspectivas de docentes, estudiantes y familias. Los resultados obtenidos confirman el problema central identificado previamente en el árbol de problema el cual corresponde a la posibilidad de fortalecimiento del vínculo socioafectivo entre los actores de la comunidad educativa que a su vez mejora el clima escolar (Roorda et al., 2011), el bienestar socioemocional (Bisquerra, 2011; Murano et al., 2020) y el rendimiento académico (Hamre & Pianta, 2012) del estudiantado, efectos que habían sido anticipados en dicho árbol.

Se realizaron dos observaciones de aula, una en kínder y otra en segundo básico, una por cada observadora. Las observaciones evidenciaron una atención individual parcial a las necesidades de los estudiantes y una gestión de conflictos que carece de contención emocional, lo que interfiere con establecer un ambiente seguro para los/as estudiantes. Este hallazgo constituye evidencia cualitativa directa de dos de las causas identificadas en el árbol de problema, la insuficiente capacitación docente en gestión emocional y atención a estudiantes con NEE, y las prácticas pedagógicas con baja atención individualizada e inclusión. En consecuencia, es fundamental sensibilizar a los/as docentes sobre las necesidades educativas especiales y la relevancia de brindar contención emocional, promoviendo estrategias inclusivas que apoyen el desarrollo integral de los/as estudiantes y fortalezca el vínculo en la comunidad educativa.

Desde la perspectiva docente, si bien la participación en los cuestionarios fue baja, las observaciones y entrevistas permitieron concluir que, aunque los/as docentes asocian el vínculo positivo con conceptos clave como la empatía, el respeto y los lazos afectivos, alineado con la definición de Van Loan et al. (2022), la práctica pedagógica observada no siempre prioriza la inclusión ni la contención emocional. Esto es consistente con la causa de "insuficiente capacitación docente en gestión emocional" del árbol de problemas Como se mencionó anteriormente, un ambiente donde los estudiantes se sienten poco seguros afecta directamente al aprendizaje según Siegel (2012). Esto se complementa con la percepción docente sobre la falta de tiempo, recursos y capacitación, causa institucional recogida en el árbol de problema. Las entrevistas y observaciones, particularmente en kínder, donde faltan intervenciones específicas para estudiantes con NEE, y en segundo básico, donde la gestión de conflictos podría potenciarse, revelan barreras que no están alineadas con la teoría de Bowlby (1969) y los planteamientos de Pianta et al. (2012), enfatizan el rol docente como figura de apego secundario y la calidad de las interacciones en el comportamiento y aprendizaje. A pesar de la percepción docente de un buen manejo de aula y un vínculo positivo con los/as estudiantes, las observaciones evidenciaron que existe potencial para propiciar estas capacidades.

Por otro lado, desde la perspectiva de los/as estudiantes, los resultados de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social muestran un puntaje de 73/100 en autoestima académica y motivación escolar, ligeramente por debajo del promedio. Y un 70/100 en clima

y convivencia escolar, 5 puntos por debajo del referente. Estos datos corresponden directamente a dos de los efectos descritos en el árbol de problema, insuficientes herramientas para la gestión emocional, la diversidad, autoestima académica y motivación en niveles medio bajo. Esto sugiere que los/as estudiantes podrían percibir un ambiente escolar con limitaciones en la seguridad emocional, lo que destaca la importancia de fortalecer el vínculo docente-estudiante. Este hallazgo coincide con Chamizo-Nieto et al. (2021), quienes evidencian que un vínculo positivo entre docentes y estudiantes promueve el bienestar emocional, el rendimiento académico y facilita la autorregulación.

Considerando la perspectiva de las familias, el cuestionario de percepción familiar (con 57 respuestas) indica que la mayoría valora la comunicación y el ambiente escolar. No obstante, se identifican oportunidades de mejora en la participación activa y comunicación directa entre la escuela y la familia, lo que se vincula con la causa "comunicación y participación familiar limitada con el establecimiento" del árbol de problema, y cuyo efecto directo es la desconfianza familiar que limita el apoyo al aprendizaje desde el hogar. Se evidenció que algunos/as apoderados/as reportan sentirse excluidos/as o desinformados/as, lo que coincide con Herrera Martínez y Espinoza Freire (2020), quienes destacan la importancia de una comunicación efectiva para fortalecer el vínculo familia-escuela. Según Sánchez Oñate et al. ((2016), esta relación causa-efecto es relevante ya que cuando la participación familiar es limitada y las familias no confían plenamente en el establecimiento, disminuye también su creencia en el éxito académico de sus hijos/as, lo que reduce el apoyo al aprendizaje desde el hogar y afecta directamente el rendimiento y bienestar del estudiantado. Por ello, resulta fundamental fortalecer los canales de comunicación entre la familia y la escuela con estrategias que contribuyan a construir esa confianza

En un contexto de alta vulnerabilidad social como el de la comuna de Lo Prado, la construcción de vínculos socioafectivos positivos es fundamental para el desarrollo académico y para contrarrestar los efectos del estrés y la desregulación emocional, como señalan Immordino-Yang y Damasio (2007). La teoría socio-cognitiva de Bandura (1986) es pertinente en este sentido, los/as docentes, al modelar empatía y autorregulación, pueden influir directamente en la autoeficacia de los/as estudiantes.

Los resultados del diagnóstico confirman que el árbol de problemas construido con el fortalecimiento del vínculo socioafectivo de la comunidad educativa como problema central, sustentado en causas docentes, familiares e institucionales, y con efectos visibles en el clima escolar, el bienestar socioemocional y el riesgo de menor rendimiento académico reflejan de manera consistente la realidad evidenciada con las distintas fuentes de información (cuestionarios, entrevistas, observaciones e IDPS-SIMCE). Es fundamental potenciar y fortalecer el vínculo socioafectivo, ya que de él depende la seguridad emocional de los/as estudiantes, su capacidad de autorregulación, su motivación para el aprendizaje y la cohesión de la comunidad educativa como elementos esenciales para generar un impacto positivo y duradero en la trayectoria educativa del estudiantado.

Una de las principales fortalezas del proceso de diagnóstico fue la aplicación de métodos mixtos, lo que permitió una triangulación enriquecida de los datos al integrar la perspectiva de docentes, estudiantes y apoderados/as. Esta estrategia permitió observar de manera contextualizada el vínculo dentro de la comunidad educativa, aportando datos

cuantitativos y cualitativos consistentes entre sí, lo que justifica el árbol de problema construido. En cuanto a las limitaciones, la representatividad de los resultados se vio afectada por la baja participación de los/as docentes en los cuestionarios. Además, durante el proceso de aplicación, la comunicación con la institución no fue del todo fluida, lo que dificultó el cumplimiento del cronograma previamente establecido y limitó la participación docente en alguna de las instancias planificadas.

8.6 Validación social del diagnóstico y resultados

El proceso de validación del diagnóstico se llevó a cabo desde el 3 de junio de 2025 por correo electrónico con UTP, se discutió el diseño del proceso diagnóstico, incluyendo los objetivos y los instrumentos propuestos (cuestionarios para docentes y apoderados/as, entrevistas semiestructuradas y observaciones de aula). Se negoció realizar los formularios en formato online acordando enviarlos de forma digital a docentes y apoderados para facilitar su participación, así como realizar observaciones en aula en niveles desde pre kínder a cuarto básico para recopilar información directa sobre las interacciones docente-estudiante. El establecimiento expresó su apoyo destacando la necesidad de estrategias prácticas para fortalecer la inclusión y la regulación emocional.

El proceso de validación del diagnóstico se realizó el 4 de septiembre de 2025 en una reunión online con UTP. En este espacio se presentaron los hallazgos levantados en las distintas etapas del diagnóstico, incluyendo cuestionarios a docentes y familias, resultados de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), entrevistas y observaciones de aula.

Se destacaron, en primer lugar, las necesidades detectadas en educación inicial, donde la desregulación emocional apareció como un desafío recurrente en la gestión del aula. En segundo lugar, en educación básica, se identificó la necesidad de fortalecer la atención a la diversidad y de contar con estrategias más claras y consistentes para responder a las necesidades educativas especiales.

A partir de esta discusión, se planteó la posibilidad de integrar ambos ejes como foco de la intervención, estrategias de contención y regulación en aula y recursos pedagógicos inclusivos para atender a la diversidad. La propuesta fue bien recibida por el establecimiento, que reconoció que ambos ejes se potencian mutuamente, la contención emocional favorece la inclusión, y la inclusión contribuye a reducir la desregulación y mejorar el clima escolar.

De esta manera, la validación del diagnóstico permitió acordar un foco integrado de trabajo que responde tanto a las necesidades previamente expresadas por la comunidad educativa como a la evidencia obtenida en el proceso, asegurando pertinencia y sentido compartido para la futura intervención.

9. Reporte Proceso de Intervención

9.1 Justificación de la intervención

La intervención propuesta se fundamentó en la necesidad de fortalecer la autorregulación emocional de los/as estudiantes y promover prácticas inclusivas que

favorezcan la participación activa y equitativa, dimensiones priorizadas por la comunidad educativa durante el proceso de validación del diagnóstico. Los resultados obtenidos evidenciaron dificultades en la gestión de la desregulación emocional y barreras en la atención a las necesidades educativas especiales, lo que coincide con la literatura que señala los desafíos que enfrentan las escuelas en contextos de vulnerabilidad y diversidad (Ainscow,2020; Murano et al., 2020).

Desde una perspectiva teórica, la propuesta se sustenta en el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987), que comprende el desarrollo del/la estudiante en constante interacción con los distintos sistemas que lo rodean, y en la teoría del apego de Bowlby (1969), que releva la importancia de los vínculos significativos como base del bienestar y la seguridad emocional.

En este marco, el vínculo socioafectivo docente-estudiante se reconoce como un pilar fundamental del proceso educativo. Es a través del vínculo positivo que los/as estudiantes logran desarrollar confianza, sentido de pertenencia y disposición al aprendizaje. La evidencia señala que cuando los/as docentes establecen relaciones positivas y consistentes, el estudiantado muestra mayores niveles de autorregulación, menor incidencia de conductas disruptivas y una mayor motivación intrínseca hacia el aprendizaje (Hamre & Pianta, 2012).

La intervención también se enmarca en los principios del aprendizaje socioemocional (SEL), ampliamente documentado como una estrategia efectiva para fortalecer el reconocimiento y manejo de emociones, la empatía y las habilidades interpersonales (Casel, 2020; Bisquerra, 2011). Este enfoque integra la dimensión emocional y relacional como parte esencial del aprendizaje académico y del desarrollo integral, promoviendo aulas donde el bienestar y la convivencia se sitúan en el centro del quehacer pedagógico.

En el ámbito de la inclusión, la propuesta se apoya en los marcos internacionales y nacionales que promueven una educación equitativa para todos, donde la diversidad se valora como una oportunidad de aprendizaje (UNESCO, 2017; Booth & Ainscow, 2011). Bajo esta mirada, las acciones diseñadas buscan remover barreras para el aprendizaje y la participación, fortaleciendo las competencias docentes para responder a la diversidad del aula desde un enfoque de equidad y respeto

La intervención contempla acciones breves, realistas y sostenibles, como rutinas de yoga y respiración, recursos visuales inclusivos y comunidades docentes de reflexión. Estas iniciativas están pensadas para integrarse de manera orgánica a la jornada escolar, sin sobrecargar a los/as docentes, promoviendo el fortalecimiento del vínculo entre profesores y estudiantes, y a su vez favoreciendo la autorregulación, la convivencia y el bienestar emocional.

Finalmente, la relevancia social y educativa de esta propuesta radica en su capacidad para reconstruir el aula como un espacio relacional, donde el vínculo positivo se transforme en una herramienta pedagógica que potencia la inclusión, el aprendizaje y la salud mental escolar. Promover la regulación emocional, la empatía y las relaciones significativas mejora el clima de aula y genera comunidades más cohesionadas y comprometidas con el desarrollo integral.

9.2 Objetivos de intervención

Objetivo General:

- Promover un ambiente escolar que contribuya al fortalecimiento del vínculo docente-estudiante.

Objetivos Específicos:

OE1: Incorporar estrategias de aula que faciliten la autorregulación emocional de los/as estudiantes de educación inicial y básica.

OE2: Aplicar estrategias prácticas de aula inclusivas que favorezcan la participación activa y equitativa de los/as estudiantes.

OE3: Reflexionar en torno a prácticas pedagógicas con foco en la inclusión y regulación emocional.

9.3 Diseño de intervención

9.3.1 Acción 1:

La primera acción consistió en intervenciones breves y periódicas con los/as estudiantes en el aula, centradas en incorporar pausas activas y estrategias de autorregulación socioemocional dentro de la rutina escolar. Esta acción responde al objetivo específico 1, orientado a promover la autorregulación emocional de los/as estudiantes de educación inicial y básica.

"Respira y muévete" se implementó durante seis semanas, considerando la práctica diaria de micro-rutinas de yoga y respiración consciente de entre 3 a 5 minutos, realizadas después de cada recreo o como recurso de pausa activa durante las clases. Estas actividades estuvieron dirigidas a estudiantes de pre-kínder a cuarto básico, y se enfocaron en el reconocimiento de emociones, la vuelta a la calma y el fortalecimiento de la concentración mediante ejercicios simples y lúdicos de yoga infantil y respiración consciente.

Para facilitar su implementación, se instaló un póster en cada sala con diferentes poses de yoga, de modo que las/os docentes puedan guiar las rutinas de forma autónoma y cómoda. Además, se entregaron recursos complementarios, como cuentos breves y fichas con distintos tipos de respiraciones, que permitieron integrar la práctica al contexto pedagógico. También se proporcionaron hojas de registro para ser puestas en el panel de la sala, donde las profesoras marcaron cada vez que utilizaron los recursos.

La modalidad fue presencial en aula, con acompañamiento inicial del equipo investigador para la explicación y entrega de materiales. El objetivo incluía que las/os docentes

incorporaran estas micro-rutinas como parte de su práctica cotidiana, promoviendo en los/as estudiantes la capacidad de reconocer y regular sus emociones, reducir conductas disruptivas, aumentar la concentración y fortalecer la convivencia en un ambiente emocionalmente seguro.

9.3.2 Evaluación de la acción:

La evaluación de esta acción se orienta a valorar la instalación y sostenibilidad de las micro-rutinas de yoga y respiración en el aula, así como su impacto en la regulación emocional de los/as estudiantes. Se privilegió una evaluación cualitativa y formativa, centrada en la observación de cambios en la práctica y en las percepciones docentes, evitando recargar al profesorado con tareas adicionales.

9.3.3 Indicadores considerados:

1- Frecuencia y consistencia en la aplicación de las micro-rutinas de yoga y respiración en el aula, observadas durante el acompañamiento del equipo investigador.

2- Nivel de apropiación docente del recurso, evidenciado en la integración espontánea de las prácticas dentro de la rutina diaria.

9.3.4 Medios de verificación

La información se recopiló mediante observaciones de aula, registros de acompañamiento y encuestas breves o entrevistas a docentes, priorizando espacios de retroalimentación simples y significativos. Se esperaba que la evaluación permitiera identificar no solo la frecuencia de uso, sino también la percepción de impacto y el grado de incorporación de las estrategias en cultura de aula.

9.4 Acción 2

La segunda acción consistió en la implementación del uso de relojes de arena como herramienta pedagógica y de autorregulación emocional en el aula. Esta iniciativa responde tanto al objetivo específico 1, que busca incorporar estrategias que faciliten la autorregulación emocional de los/as estudiantes de educación inicial y básica, como al objetivo específico 2, orientado a aplicar estrategias prácticas de aula inclusivas que favorezcan la participación activa y equitativa de los/as estudiantes.

A cada curso se le entregó un kit con cinco relojes de arena de diferentes duraciones (30 segundos, 1 minuto, 2 minutos, 3 minutos, 5 minutos y 10 minutos). Estos relojes podían ser utilizados tanto como recurso pedagógico, por ejemplo, para delimitar tiempos de reflexión, trabajo o cierre de actividades y también, como estrategia de autorregulación emocional y anticipación, permitiendo a los/as estudiantes realizarán pausas breves o actividades de calma guiadas por la docente.

El uso de este recurso favorece la anticipación, la estructura y la comprensión del paso del tiempo, aspectos esenciales para la seguridad emocional y la organización de los/as

estudiantes. De esta manera, la docente pudo, por ejemplo, indicar que los/as estudiantes pueden salir a tomar aire durante 2 minutos, o realizar poses de yoga y respiración durante 3 minutos, o que faltan 10 minutos para finalizar la evaluación o clase.

Estas rutinas temporizadas permiten que los/as estudiantes comprendan y organicen sus acciones dentro de márgenes claros, reduciendo la ansiedad frente a las transiciones, mejorando la atención y fortaleciendo la convivencia en un ambiente estructurado y predecible. Además, el reloj de arena actúa como un elemento visual y concreto que facilita la inclusión, ya que todos/as los estudiantes pueden comprenderlo, independientemente de su nivel de desarrollo o dominio del lenguaje.

Cada docente fue responsable de integrar y adaptar el uso de los relojes de arena según las necesidades de su grupo curso, de modo que este recurso se incorporó como parte habitual de las estrategias de aula.

9.4.1 Evaluación de la acción 2:

La evaluación de esta acción se realizó a través de encuestas breves dirigidas a docentes, con el propósito de conocer su percepción sobre la utilidad y el impacto del recurso en la dinámica del aula y en la autorregulación de los/as estudiantes.

9.4.2 Los indicadores considerados serán:

1- Percepción docente sobre los efectos del uso del reloj de arena en la autorregulación emocional y la participación ordenada de los/as estudiantes.

2. Evidencias observadas en aula relacionadas con la organización, la participación y las conductas de autorregulación durante el uso del recurso.

9.4.3 Medios de verificación

Los medios de verificación incluyeron registros de observación cualitativa y encuestas breves de percepción docente, evitando la sobrecarga administrativa y priorizando una retroalimentación práctica y significativa.

9.5 Acción 3

La tercera acción tuvo como propósito promover prácticas inclusivas en los/as docentes que favorecieron la participación activa y equitativa de todos los/as estudiantes, respondiendo al objetivo específico 2, que consiste en aplicar estrategias de prácticas de aula inclusiva.

Esta acción, denominada “estrategias inclusivas”, fue diseñada para desarrollarse durante seis semanas e incluyó el diseño y entrega de material digital, junto con una breve capacitación docente que orientara su implementación. En su diseño original, contempló dos sesiones presenciales de 60 minutos.

- La primera sesión, a cargo del equipo interventor, estuvo centrada en la presentación, modelamiento y práctica de las estrategias diseñadas.
- La segunda sesión, dirigida por el equipo directivo y PIE del colegio, tuvo un enfoque de seguimiento, retroalimentación y proyección institucional.

Sin embargo, debido a dificultades de organización interna del establecimiento, solo fue posible llevar a cabo la primera sesión según lo planificado. En la práctica, esta sesión se realizó con los/as docentes de prekínder a cuarto básico, el equipo PIE y asistentes de aula, y consistió en la presentación, modelamiento y entrega de los materiales diseñados. No obstante, el tiempo disponible no permitió profundizar en la práctica de las estrategias con el detalle previsto, por lo que la sesión tuvo un desarrollo más acotado en relación al diseño original. La segunda sesión, que habría estado a cargo del equipo directivo y PIE con foco en seguimiento, retroalimentación y proyección institucional, no pudo concretarse.

Las sesiones diseñadas para ser dirigidas a docentes de prekínder a cuarto básico, equipo PIE y asistentes de aula, se enfocaron en el desarrollo y aplicación de estrategias inclusivas de aula, tales como:

- Carpeta digital con pictogramas para apoyar instrucciones de evaluaciones, actividades y rutinas, favoreciendo la comprensión y accesibilidad para todos los/as estudiantes.
- "Ruta de la clase", herramienta visual que se escribió en la pizarra al inicio de cada jornada o clase, permitiendo anticipar las actividades y ofrecer una estructura predecible que redujera la ansiedad y mejorara la concentración.
- Uso pedagógico de temporizadores o relojes de arena como apoyo en la organización del tiempo y en la gestión de transiciones.

La intervención se sustenta en los planteamientos de Booth y Ainscow (2015) y Ainscow (2020), quienes destacan la importancia de construir culturas, políticas y prácticas inclusivas basadas en la colaboración y la reflexión pedagógica.

A corto plazo, se esperaba que los/as docentes incorporaran los recursos y estrategias entregadas, promoviendo la comprensión y participación activa de los/as estudiantes. A mediano plazo, se esperaba que estas prácticas se integraran como parte estable de la gestión pedagógica, fortaleciendo una cultura escolar inclusiva y accesible.

El hecho de no poder cumplir con el diseño original de esta acción, tuvo implicancias directas para el abordaje del problema y el cumplimiento del objetivo específico 2. La ausencia de la segunda sesión, significó que no hubo una instancia formal de seguimiento ni proyección institucional de las estrategias trabajadas. Esto es relevante ya que precisamente esa sesión era la que buscaba traspasar la continuidad de la intervención a la institución, favoreciendo su sostenibilidad más allá del equipo interventor.

9.5.1 Evaluación de la acción:

La evaluación se centró en identificar el nivel de incorporación y apropiación de las estrategias inclusivas en la práctica docente.

9.5.2 Indicadores considerados:

1- Participación docente y asistentes en las sesiones formativas

2- Percepción docente sobre la utilidad y aplicabilidad de los recursos entregados

3. Evidencias reportadas por los/as docentes sobre la implementación de estrategias visuales y de anticipación en el aula.

9.5.3 Medios de verificación:

La evaluación se realizó a través de una encuesta breve de percepción docente y de la retroalimentación grupal recogida durante la comunidad de práctica. Si bien el diseño original contemplaba observaciones de aula y una instancia de retroalimentación posterior, ninguna de estas pudo concretarse, las observaciones no fueron posibles por restricciones de tiempo, y la retroalimentación quedó sin efecto al no realizarse la segunda sesión. La información disponible provino exclusivamente de la autopercepción docente, lo que constituye una limitación a considerar en la interpretación de los resultados.

9.6 Acción 4

La cuarta acción tuvo como propósito desarrollar comunidades docentes de reflexión inclusiva, respondiendo al objetivo específico 3, que consiste en desarrollar comunidades de aprendizaje profesional entre docentes. Esta acción buscó consolidar espacios colaborativos donde los equipos docentes pudieran analizar, compartir y fortalecer sus prácticas pedagógicas relacionadas con la inclusión y la regulación emocional.

Denominada “reflexiones sobre inclusión y regulación emocional”, fue diseñada para llevarse a cabo durante seis semanas e incluyó en su diseño original dos sesiones presenciales de 60 minutos cada una, a cargo del equipo interventor en colaboración con UTP y el equipo PIE, favoreciendo una mirada conjunta entre las dimensiones pedagógica, emocional e inclusiva.

Sin embargo, debido a dificultades de coordinación y comunicación con el establecimiento, solo fue posible realizar una de las dos sesiones planificadas. La sesión llevada a cabo estuvo dirigida a docentes de educación inicial y básica y su objetivo central fue consolidar una comunidad de aprendizaje profesional (Wenger, 1998; Stoll et al., 2006) que promoviera la reflexión crítica sobre la práctica docente, el intercambio de experiencias significativas y la construcción del saber pedagógico compartido.

<u>Durante los encuentros se abordaron:</u>

- Estrategias de regulación emocional aplicables al contexto escolar, priorizando aquellas que favorecen el bienestar y la contención de los/as estudiantes.

- Prácticas inclusivas implementadas con éxito dentro del establecimiento, destacando experiencias reales de docentes y equipo PIE.
- Espacios de diálogo y reflexión colaborativa, orientados a identificar desafíos, compartir aprendizajes y diseñar micro-acuerdos comunes aplicables en la práctica diaria de aula.

El encuentro cerró con una instancia de sistematización y compromiso compartido, los/as docentes escanearon un código QR que los llevó a un formulario digital, donde se registraron los acuerdos alcanzados. Si bien estos registros fueron diseñados para dar seguimiento a la implementación de los compromisos y reconocer avances colectivos, dicho seguimiento no pudo concretarse al no realizarse la segunda sesión planificada.

A corto plazo, se esperaba que los/as docentes adoptaran al menos una práctica inclusiva o socioemocional compartida y comenzaran a integrarla en su rutina pedagógica. A mediano plazo, se buscaba que la comunidad se mantuviera como un espacio permanente de apoyo mutuo y aprendizaje continuo, fortaleciendo una cultura de colaboración y reflexión profesional dentro del establecimiento.

El desarrollo parcial de esta acción tuvo implicancias directas para el cumplimiento del objetivo específico 3. La no realización de la segunda sesión significó que no hubo una instancia de seguimiento de los acuerdos construidos en el primer encuentro, ni la posibilidad de profundizar en los aprendizajes colectivos ni de evaluar el grado de implementación de los compromisos realizados. Esto limitó la consolidación de la comunidad de práctica como un espacio sostenido en el tiempo, que es precisamente la condición necesaria para que este tipo de instancias genere cambios reales duraderos en el establecimiento. La sesión realizada fue, no obstante, valorada positivamente por los/as docentes, quienes destacaron sentirse escuchados/as, validados/as y motivados/as a continuar reflexionando de manera colaborativa, lo que evidencia el potencial de la acción de haberse podido desarrollar en su totalidad.

9.6.1 Evaluación de la acción

La evaluación se centró en valorar el nivel de participación, los acuerdos generados y la apropiación docente de las estrategias compartidas.

9.6.2 Indicadores considerados

1. Asistencia y participación de los/as docentes en la sesión de reflexión realizada.
2. Número y naturaleza de los acuerdos generados por los grupos docentes.
3. Percepción de los/as participantes respecto al impacto de este espacio en su práctica profesional.

9.6.3 Medios de verificación

La evaluación se realizó a través de registros digitales de acuerdos mediante formulario digital y encuestas breves de retroalimentación docente, priorizando una evaluación

participativa y formativa. Si bien en el diseño original se contemplaron actas de reunión para ambas sesiones, al haberse realizado únicamente una, los registros disponibles corresponden exclusivamente a los acuerdos y percepciones levantadas en ese único encuentro. La ausencia de la segunda sesión impidió contar con información comparativa sobre la evolución de los compromisos adquiridos y el grado de implementación de las estrategias reflexionadas, lo que constituye una limitación relevante para la valoración integral de eta acción.

9.7 Diseño de Acciones de intervención: responsables, recursos y resultados esperados

Tabla 6
Acciones de intervención

Acción	Personas a cargo	Recursos	Resultado esperado
Acción 1: "Respira y muévete" Implementación de micro-rutinas diarias de yoga y respiración consciente como pausas activas en el aula, dirigidas a promover la autorregulación emocional y la concentración.	Docentes de aula de prekínder a 4° básico con orientación inicial del equipo investigador para el uso y sentido del recurso	Póster con poses de yoga, hoja de registro para panel de aula, Recursos digitales tipos de respiración y cuentos breves.	Los/as estudiantes incorporan rutinas breves de respiración y movimiento consciente como parte de su jornada escolar, favoreciendo la regulación emocional, la concentración y la convivencia positiva. A mediano plazo, estas prácticas se consolidan como parte estable de la gestión de aula.
Acción 2: Uso de relojes de arena como recurso pedagógico y herramienta de autorregulación emocional para promover la anticipación, la organización y la participación ordenada.	Docentes de aula de prekínder a 4° básico, con orientación inicial del equipo investigador para el uso y sentido del recurso	Kit con 5 relojes de arena (30 seg, 1, 2, 3, 5 y 10 min) por curso.	Los/as docentes integran el uso del reloj de arena como apoyo en las rutinas diarias, favoreciendo la autorregulación, la comprensión del paso del tiempo y la participación equitativa de los/as estudiantes en un ambiente organizado y predecible.
Acción 3: "Estrategias inclusivas" Promueve prácticas inclusivas de aula que faciliten la participación activa y equitativa de los/as estudiantes, a través del diseño y uso de recursos visuales y estrategias de anticipación.	Equipo investigador (C. Manzur y C. Soto) en coordinación con el equipo PIE y equipo directivo del colegio.	Materiales digitales diseñados por el equipo investigador (carpeta de pictogramas, guía de ruta de la clase, presentaciones), relojes de arena y material de capacitación.	Los/as docentes integran estrategias inclusivas simples y visuales en su práctica diaria, favoreciendo la comprensión, la organización del tiempo y la participación equitativa. A mediano plazo, estas estrategias se consolidan como parte de la rutina pedagógica institucional.
Acción 4: "Reflexiones sobre inclusión y regulación emocional"	equipo investigador en conjunto con UTP y equipo PIE	Presentaciones y guías digitales para los encuentros,	Los/as docentes participan activamente en espacios de reflexión profesional, comparten experiencias

Desarrollo de comunidades docentes de reflexión colaborativa para fortalecer prácticas inclusivas y socioemocionales desde el aprendizaje entre pares.		código QR con formulario digital para registro de acuerdos, material audiovisual y actas de reunión	y construyen micro-acuerdos aplicables al aula. A corto plazo adoptan prácticas compartidas; a mediano plazo se consolida una comunidad de aprendizaje permanente que promueve la inclusión y el bienestar.

9.8 Descripción de resultados y evaluación de la intervención

Tabla 7

Resultados alcanzados

Acción	Objetivo específico asociado	Resultados alcanzados	Indicadores de logro	Medios de verificación
Acción 1: Respira y muévete	**OE1:** Incorporar estrategias que faciliten la autorregulación emocional de los/as estudiantes de educación inicial y básica.	7 de 10 docentes implementó rutinas de yoga y respiración consciente como pausas activas en el aula, con una frecuencia de entre 2 y 4 veces por semana, e incluso más de una vez al día en algunos cursos. Las estrategias se utilizaron principalmente después de los recreos o durante la jornada para favorecer la calma y la concentración. Los/as docentes reportaron una percepción positiva respecto a la disminución de la desregulación emocional y una mejor disposición al aprendizaje en sus estudiantes.	- Frecuencia de aplicación. - Percepción docente sobre cambios en la regulación emocional.	- Hoja de registro de uso en aula. - Encuesta docente posterior a la entrega de material y a la comunidad de práctica. - Retroalimentación cualitativa recogida en la comunidad de práctica.

Acción 2: Uso de relojes de arena	**OE1:** Incorporar estrategias que faciliten la autorregulación emocional de los/as estudiantes de educación inicial y básica. **OE2:** Aplicar estrategias prácticas de aula inclusivas que favorezcan la participación activa y equitativa de los/as estudiantes.	8 de 10 docentes utilizaron los relojes de arena como recurso pedagógico y de autorregulación emocional. Cada curso recibió un kit con 5 relojes de distintas duraciones (30 seg, 1, 2, 3, 5 y 10 min). Se emplearon para anticipar tiempos, regular conductas, ordenar la participación y favorecer la equidad en la toma de turnos. El recurso fue valorado como una herramienta simple y efectiva para estructurar la clase y disminuir la ansiedad de los/as estudiantes.	- Percepción docente sobre su aporte a la participación y organización. - Frecuencia de aplicación. - Diversidad de estrategias asociadas al reloj de arena.	- Hoja de registro de uso de estrategias. - Encuesta docente. - Relatos y ejemplos compartidos en la comunidad de práctica.
Acción 3: Estrategias inclusivas	**OE2:** Aplicar estrategias prácticas de aula inclusivas que favorezcan la participación activa y equitativa de los/as estudiantes.	Se entregaron materiales inclusivos a la totalidad de los 6 cursos de Prekínder a 4° básico (carpeta digital de pictogramas, guía de ruta de la clase y relojes de arena). La ruta de la clase fue la estrategia más adoptada por los/as docentes, facilitando la anticipación de la jornada, la comprensión de las actividades y la disminución de la ansiedad, especialmente en estudiantes con NEE. La carpeta digital de pictogramas tuvo un uso más acotado, asociado a la falta de tiempo para revisarla en detalle durante la sesión de entrega. Solo se realizó una de las dos sesiones formativas planificadas, lo que limitó la apropiación en profundidad de todos los recursos.	- Percepción docente sobre su efectividad para la anticipación.	- Encuesta docente posterior a la intervención. - Registro cualitativo de la comunidad de práctica
Acción 4: Reflexiones sobre inclusión y regulación emocional	**OE3:** Reflexionar en torno a prácticas pedagógicas con foco en la inclusión y regulación emocional.	8 de 10 docentes participaron en la comunidad de práctica (1 sesión de las 2 planificadas). 7 de los 8 asistentes completaron el formulario digital de acuerdos mediante código QR. Los/as docentes que asistieron construyeron los siguientes micro-acuerdos: anticipar actividades y cambios, mantener el vínculo y cercanía con los/as estudiantes, acompañar y validar las emocional, usar respiración y técnicas de relajación, dialogar y contener, propiciar el trabajo colaborativo entre pares, y permitir la equivocación. Como estrategias de regulación, destacaron la respiración, la validación emocional y el espacio sensorial. Las principales barreras detectadas fueron la falta de personal PIE, la baja disponibilidad de tiempo para la codocencia, y la dificultad de trabajo colaborativo con familias que rechazan diagnósticos. Los apoyos solicitados al equipo PIE y coordinación incluyeron más espacios de comunicación, reuniones periódicas para establecer acuerdos y mayor presencia en aula. El seguimiento de los acuerdos no pudo concretarse al no realizarse la segunda sesión planificada.	-Asistencia a la comunidad de práctica. - Micro-acuerdos construidos. - Valoración docente de la instancia.	- Registro de asistencia. - Evaluación sesión comunidad de práctica - Reflexión comunidad de práctica

9.9 Evaluación de la intervención

La evaluación de la intervención se desarrolló desde un enfoque formativo y cualitativo, con el propósito de analizar el nivel de logro de los objetivos específicos, la pertinencia de las acciones implementadas y su potencial de sostenibilidad en el contexto escolar. Se priorizó una evaluación centrada en la retroalimentación docente a través de la comunidad de práctica, encuestas breves y registros de uso.

En términos generales, los objetivos de la intervención se lograron de manera satisfactoria estimándose un porcentaje de logro global aproximado del 75%, considerando que dos de las cuatro acciones (acciones 3 y 4), tuvieron un desarrollo parcial al solo poder realizarse una de las dos sesiones planificadas en cada caso. los objetivos específicos 1 y 2 (incorporar estrategias de autorregulación emocional e instalar herramientas de anticipación en el aula, se lograron completamente, con 7 de 10 docentes implementando las micro-rutinas de yoga y respiración con una frecuencia de entre 2 y 4 veces por semana, y la totalidad los 6 cursos recibiendo los materiales inclusivos diseñados. El objetivo específico 3 (desarrollar una comunidad de práctica docente), se logró de manera parcial, alcanzando un 50% de su diseño original al realizarse solo una de las dos sesiones planificadas, aunque con una participación de 8 de 10 docentes y una valoración altamente positiva de la instancia. En conjunto, estos indicadores permiten estimar un nivel de logro diferenciado por acción, con un desempeño pleno en las acciones 1 y 2, y un logro parcial en las acciones 3 y 4.

Los/as docentes reportaron mejoras perceptibles en la organización del aula, la participación equitativa y la contención emocional de los/as estudiantes, especialmente aquellos con NEE destacando la comunidad de práctica como el espacio más significativo del proceso. La apropiación progresiva de las herramientas y la participación activa de la UTP favorecieron la posibilidad de institucionalización de las prácticas, elemento clave para su sostenibilidad.

Las acciones que pudieron implementarse según su diseño original arrojaron resultados consistentes con lo esperado, mientras que aquellas que tuvieron un desarrollo parcial evidenciaron avances significativos, aunque quedan aspectos relevantes por profundizar. Las limitaciones en el cumplimiento del diseño original respondieron principalmente a factores propios de la dinámica organizacional del establecimiento, como la gestión interna de los tiempos institucionales y la falta de comunicación constante con el equipo interventor, aspectos que escaparon al control de este último. La triangulación de fuentes permitió valorar el impacto desde una perspectiva participativa y formativa, coherente con el propósito de fortalecer el vínculo socioafectivo docente-estudiante y las prácticas inclusivas de aula.

Las limitaciones en el cumplimiento del diseño original respondieron principalmente a factores propios de la dinámica organizacional del establecimiento, como la gestión interna de los tiempos institucionales y la falta de comunicación constante con el equipo interventor, aspectos que escaparon al control de este último. La triangulación de fuentes permitió valorar el impacto desde una perspectiva participativa y formativa, coherente con el propósito de fortalecer el vínculo socioafectivo docente-estudiante y las prácticas inclusivas de aula.

10. Resguardos éticos en el proceso de intervención y evaluación

Durante el diseño, implementación y evaluación de la intervención se resguardaron los principios éticos de beneficencia, no maleficencia, voluntariedad y confidencialidad, con el propósito de proteger el bienestar de los/as participantes y asegurar un uso responsable de la información recopilada. Dado que la intervención abordó temáticas relacionadas con la regulación emocional, la inclusión educativa y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, fue fundamental generar un espacio seguro para la participación de la comunidad educativa.

En particular, respecto al principio de beneficencia, las acciones fueron diseñadas con un carácter formativo y de apoyo, orientadas a fortalecer las prácticas docentes y favorecer el bienestar de los/as estudiantes. Dado que la intervención buscó instalar herramientas concretas y accesibles para el trabajo cotidiano en el aula, todos/as los/as participantes se vieron beneficiados/as por el proceso, sin que ninguna de las acciones implementadas implicara riesgo o perjuicio para su integridad física, emocional o profesional. Asimismo, se resguardó el principio de justicia mediante la entrega equitativa de los materiales y recursos diseñados (micro-rutinas, relojes de arena, carpeta de estrategias inclusivas y ruta de clase) a la totalidad de los cursos del ciclo inicial y primer ciclo básico (Prekínder a 4° básico), asegurando que ningún nivel quedara excluido del acceso a las estrategias propuestas.

El principio de no maleficencia por su parte, se resguardó mediante la planificación de estrategias breves, realistas y compatibles con los tiempos institucionales, evitando generar sobrecarga laboral en los/as docentes.

Respecto a la voluntariedad, el establecimiento fue informado oportunamente sobre los objetivos, actividades y finalidad académica del proyecto, permitiendo decidir libremente su participación en las distintas instancias del proceso.

Por último, se garantizó la confidencialidad de la información recopilada durante todo el proceso de diagnóstico y la intervención. Las observaciones de aula, entrevistas, cuestionarios y encuestas fueron registradas y analizadas resguardando el anonimato de los/as participantes. Toda la información fue almacenada exclusivamente en los dispositivos personales de la dupla de intervención y de la tutora de grado, siendo de acceso restringido y visible únicamente para el equipo investigador. La información obtenida fue utilizada de manera responsable y con fines académicos y formativos, para analizar el desarrollo y los resultados de la intervención.

11. Limitaciones y fortalezas del proceso de intervención

11.1 Limitaciones

Durante la implementación y evaluación de la intervención se identificaron limitaciones relevantes que afectaron, en distintos grados, el desarrollo de las acciones planificadas y el cumplimiento de los objetivos propuestos.

La principal dificultad corresponde a una comunicación inicial deficiente con el establecimiento, lo que generó retrasos en la coordinación de las actividades y obligó a realizar ajustes en la planificación original, reduciendo los tiempos disponibles para la implementación de cada acción y limitando la posibilidad de realizar un acompañamiento más cercano al equipo docente. En términos del cumplimiento de objetivos, esta dificultad afectó especialmente el objetivo específico número 3 orientado a instalar prácticas reflexivas colectivas, dado que la acción 4, de comunidades de práctica, solo pudo ejecutarse en una sesión de las dos planificadas. La sesión que no se realizó habría permitido profundizar en los aprendizajes, revisar la implementación de las estrategias y construir acuerdos más consolidados entre los/as docentes.

Por otra parte, la alta demanda laboral del equipo docente representó una limitación significativa restringiendo los tiempos disponibles para revisar los materiales entregados, en particular, la carpeta digital de recursos inclusivos. Como consecuencia, la acción 3 sobre estrategias inclusivas no pudo ser apropiada en profundidad por todos/as los/as docentes, el recurso más utilizado fue la ruta de clase, mientras que la carpeta digital tuvo un uso acotado. Esto limitó parcialmente el alcance del objetivo específico número 2 de fortalecer prácticas pedagógicas inclusivas, en la medida en que solo una parte de los recursos diseñados fue efectivamente incorporado a la cotidianeidad del aula.

Con respecto a las limitaciones en la evaluación, la imposibilidad de realizar observaciones de aula, planteadas como instrumento de verificación, redujo la capacidad del equipo para constatar directamente los cambios en la práctica pedagógica. La evaluación quedó sustentada principalmente en la autopercepción docente recogida a través de formularios y la comunidad de práctica, lo que introduce un posible sesgo de deseabilidad social y dificulta una valoración más objetiva del impacto real de las acciones. Esta limitación es específicamente relevante para las acciones 1 y 2, donde la frecuencia e integración de las micro-rutinas en el aula no pudo ser verificada de manera independiente.

Frente a estas dificultades, el equipo interventor adoptó una serie de medidas para mitigar su impacto. Se flexibilizaron los cronogramas, se simplificaron y adaptaron los instrumentos de evaluación y se priorizaron espacios de recogida de información que fueran significativos y accesibles para los/as docentes. Además, se solicitó el apoyo de la tutora y la coordinadora académica del programa de Magister para fortalecer los canales de comunicación con el establecimiento, lo que permitió retomar la coordinación y asegurar la continuidad de la intervención. En términos pedagógicos, se optó por priorizar las acciones de mayor factibilidad y potencial de impacto inmediato, asegurando que los materiales y recursos llegaran efectivamente al equipo docente.

Una mirada retrospectiva permite identificar aspectos que, de realizarse nuevamente esta intervención, se abordarían de manera diferente. En primer lugar, se establecería desde el inicio un protocolo de comunicación más formalizado con el establecimiento. En segundo lugar, se consideraría realizar una reunión de encuadre inicial con el equipo directivo, en la que se aclararan expectativas y compromisos mutuos antes del inicio de la implementación. Por último, se incluiría desde el diseño una estrategia de evaluación alternativa ante la posible ausencia de observaciones de aula, como el uso de registros fotográficos o bitácoras breves

completadas por los/as propios/as docentes, UTP o equipo de formación del establecimiento, que permitieran una verificación más directa del uso de las estrategias en el aula.

11.2 Fortalezas

Entre las principales fortalezas de la intervención destaca el diseño de acciones realistas, pertinentes y de fácil implementación, alineadas con las necesidades del contexto escolar. Los recursos pedagógicos fueron diseñados por el propio equipo interventor, lo que permitió asegurar su coherencia con los objetivos del plan y su aplicabilidad directa en el aula.

Asimismo, se evidenció una alta aceptación y disposición por parte de los/as docentes. A pesar de las dificultades iniciales de coordinación institucional, la actitud del equipo docente fue consistentemente positiva: manifestaron estar agradecidos/as por los materiales entregados, valoraron las instancias de participación y destacaron especialmente la comunidad de práctica como un espacio significativo de reflexión, contención profesional y aprendizaje compartido. Los/as docentes expresaron sentirse escuchados/as y validados/as, lo que favoreció un clima de confianza y apertura al cambio.

La simplicidad y sostenibilidad de los recursos, junto con la flexibilidad metodológica del equipo interventor facilitaron su incorporación en la práctica pedagógica cotidiana, incluso en un contexto de alta demanda laboral y limitaciones de tiempo.

Finalmente, el enfoque colaborativo de la intervención fortaleció el compromiso docente, promovió la construcción de acuerdos comunes y consolidó la experiencia como una intervención pertinente y significativa para la comunidad educativa, evidenciando el potencial de este tipo de acciones para instalar prácticas inclusivas y socioemocionales de manera progresiva y sostenible.

12. Conclusiones y proyecciones

La intervención logró, en términos generales, su objetivo general de fortalecer el vínculo socioafectivo docente-estudiante mediante estrategias prácticas de autorregulación emocional y prácticas inclusivas. Los resultados muestran que herramientas como las rutinas de respiración, los relojes de arena y los apoyos visuales de anticipación fueron efectivamente incorporadas por los/as docentes en su práctica cotidiana, generando mejoras percibidas en la contención emocional, la organización de la jornada y la participación equitativa de los/as estudiantes, especialmente aquellos con NEE.

Estos hallazgos refuerzan la interrelación entre vínculo positivo, regulación emocional, inclusión y clima escolar, alineándose con los planteamientos de Pianta y Hambre (2012) respecto al rol del vínculo docente-estudiante como base del aprendizaje. La adopción sostenida de las micro-rutinas de autorregulación (7 de 10 docentes) y la alta valoración de la comunidad de práctica como espacio de reflexión confirman los aportes de Wenger (1998) y Stoll et al. (2006) sobre las comunidades de aprendizaje profesional como motor de cambio en la cultura escolar. En este sentido, el espacio funcionó porque generó confianza y porque las docentes participantes percibieron en él un beneficio profesional directo, condición que la literatura identifica como clave para la sostenibilidad de este tipo de instancias.

No obstante, la relación entre autorregulación emocional y prácticas inclusivas no se verificó como predicen Booth y Ainscow (2015) y Ainscow (2020), quienes plantean que ambas dimensiones avanzan de manera articulada cuando se sostienen en el tiempo. En esta intervención, mientras las micro-rutinas de autorregulación lograron una apropiación docente alta y sin mayores dificultades, las estrategias inclusivas, en particular la carpeta de recursos digitales, tuvieron un uso considerablemente menor. Esta brecha entre lo esperado por la literatura y lo observado en la práctica puede explicarse por al menos tres factores concretos. En primer lugar, alta de tiempo docente para revisar en detalle un material que, a diferencia de las rutinas de respiración, requería de un proceso de apropiación más complejo antes de poder aplicarse en aula. Segundo, la ausencia de seguimiento institucional, dado que la segunda sesión de la acción 3, que estaba diseñada específicamente para profundizar el uso de estos recursos junto al equipo PIE y directivo, no pudo realizarse. En tercer lugar, por las diferencias en la naturaleza del material, ya que las micro rutinas son un hábito de ejecución simple e inmediata, mientras que las estrategias inclusivas requieren un grado mayor de planificación y adaptación a las necesidades específicas de cada curso. Esto sugiere que, en intervenciones breves, la autorregulación emocional puede instalarse de forma relativamente autónoma, pero la profundización de prácticas inclusivas depende en mayor medida de condiciones de acompañamiento sostenido que no estuvieron garantizadas en este caso.

El logro parcial del objetivo específico 3 vinculados a la acción 4 (comunidades de práctica) permite dialogar con la literatura que advierte sobre las dificultades de sostenibilidad e institucionalización de las intervenciones psicoeducativas cuando estas dependen directamente de la disponibilidad de tiempo y de la coordinación con los equipos directivos (Ainscow, 2020). La sesión que sí pudo realizarse fue valorada muy positivamente por las/os docentes, lo que confirma su potencial.Sin embargo, la sesión que no se concretó era precisamente la que debía garantizar el seguimiento institucional de los acuerdos alcanzados. En conjunto, estos resultados aportan evidencia de que la efectividad de estrategias breves de autorregulación emocional es relativamente independiente de las condiciones organizacionales. En cambio, la instalación de prácticas inclusivas y de comunidades de aprendizaje profesional sostenibles sí dependen de dichas condiciones, lo que constituye un hallazgo relevante a considerar en el diseño de futuras intervenciones.

12.1 Proyecciones y recomendaciones

Para el establecimiento educacional, se sugiere institucionalizar las estrategias implementadas, en particular las micro-rutinas de autorregulación, que mostraron la mayor apropiación docente, incorporándolas formalmente a los acuerdos pedagógicos del ciclo inicial y básico. Se recomienda, además, dar continuidad a la comunidad de práctica como espacio permanente de reflexión docente, retomando específicamente las sesiones de seguimiento que no pudieron concretarse, dado que es en esa segunda instancia donde se profundiza el uso de las estrategias inclusivas y se consolidan los acuerdos pedagógicos comunes. Asimismo, se sugiere designar a una persona del equipo PIE o UTP como responsable de dar continuidad al uso de la carpeta digital de pictogramas y otros recursos inclusivos, de manera que su apropiación no dependa exclusivamente de la disponibilidad de tiempo individual de cada docente. Por último, se recomienda fortalecer la vinculación con las familias, generando

instancias breves y accesibles para que conozcan y acompañen desde el hogar las estrategias de regulación emocional trabajadas en el aula.

Para futuras intervenciones, y en base a la experiencia de este proceso, se sugiere fortalecer especialmente tres aspectos. Primero, establecer desde el inicio un protocolo de comunicación formalizado con el establecimiento, que incluya una contraparte institucional definida y una reunión de encuadre con el equipo directivo, de manera de reducir el riesgo de que la coordinación dependa de canales informales. Segundo, diferenciar la estrategia de acompañamiento según el tipo de recurso, mientras que herramientas de ejecución simple (como las micro-rutinas) pueden sostenerse con una sola instancia de capacitación, los recursos que requieren mayor elaboración pedagógica (como las estrategias inclusivas) deberían contemplar al menos dos momentos de trabajo con los/as docentes, uno de presentación y otro de seguimiento. Tercero, diseñar instancias de evaluación complementarias y de bajo costo, como registros fotográficos o bitácoras docentes breves, ante la eventual imposibilidad de realizar observaciones de aula, y reforzar desde las primeras semanas las estrategias de difusión y motivación a la participación docente en cuestionarios, dado que su tasa de respuesta suele ser considerablemente menor a la de otros estamentos de la comunidad educativa.

Para la investigación en el área, futuros estudios podrían evaluar el impacto a mediano y largo plazo de estas estrategias en el clima escolar y el desarrollo socioemocional, así como profundizar específicamente en por qué la autorregulación emocional parece instalarse con mayor autonomía que las prácticas inclusivas en intervenciones breves y evaluar su vínculo directo con el aprendizaje en ciclo inicial y básico, y qué condiciones mínimas de acompañamiento institucional son necesarias para que ambas dimensiones avancen de manera articulada, tal como indica la literatura.

En síntesis, esta experiencia confirma que intervenciones breves, contextualizadas y colaborativas constituyen una vía efectiva para promover el bienestar socioemocional y la inclusión en contextos vulnerables. Sin embargo, también evidencia que no todos los componentes de una intervención de este tipo se sostienen de la misma manera, la autorregulación emocional puedes instalarse incluso en condiciones de acompañamiento parcial, mientras que las prácticas inclusivas y las comunidades de aprendizaje profesional requieren condiciones organizacionales más exigentes para desplegarse completamentes.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2024). *Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) – SIMCE*

Agencia de Calidad de la Educación. (s.f.). *Resultados SIMCE por establecimiento.* Recuperado el 21 de abril de 2025, de https://www.simce.cl/10106/indicador

Ainscow, M. (2020). *Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges*. *Prospects, 49*(3–4), 123–134. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w

Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist, 34*(10), 932–937.https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932

Alejandro-Cortés, D. A., & Gualan-Zhunaula, Y. E. (2024). Los pictogramas en el fortalecimiento del lenguaje oral de los niños de Inicial II . *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas,* 4(3), 27–33. https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3.182

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice-Hall.

Barrios Palacios, Y., Carbonero Celis, C., & Leyva Rodríguez, Y. (2021). La interacción profesor-estudiante-grupo: Componente clave de la calidad de la clase de Educación Física. *Revista Conrado*, *17*(81), 183-189.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación de la 3.ª ed. revisada del *Index for Inclusion*). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y FUHEM.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment.* Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M. P., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M., & Peri, A. (2021). Comunidades de aprendizaje profesional docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos, 47*(3), 141–165. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias.* Desclée de Brouwer.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-sel/

Chamizo-Nieto, M. T., Arrivillaga, C., Rey, L., & Extremera, N. (2021). The role of emotional intelligence, the teacher-student relationship, and flourishing on academic performance in adolescents: A moderated mediation study. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 695067. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695067

Daly, L. A., Haden, S. C., Hagins, M., Papouchis, N., & Ramirez, P. M. (2015). Yoga and emotion regulation in high school students: A randomized controlled trial. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine, 2015*, Article 794928. https://doi.org/10.1155/2015/794928

Dahl, V. M., Chimiklis, A. L., Peralta, S., Siddi, Y., Potharst, E. S., Neijenhuijs, K. I. L., & Zeegers, M. A. J. (2025). A pilot study of a school-based yoga and mindfulness (Little Flower Yoga for Kids) program for girls. *OBM Integrative and Complementary Medicine, 10*(1), Article 015. https://doi.org/10.21926/obm.icm.2501015

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society.* W. W. Norton & Company.

Herrera Martínez, L., & Espinoza Freire, E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo, 5*(3), 16–20.https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/252

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education, 1*(1), 3–10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

Li, Y., & Zhang, L. (2024). Exploring the relationships among teacher–student dynamics, learning enjoyment, and burnout in EFL students: The role of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1329400. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1329400

Molero Jurado, M. d. M., Pérez-Fuentes, M. d. C., Martos Martínez, Á., Barragán Martín, A. B., Simón Márquez, M. d. M., & Gázquez Linares, J. J. (2021). Emotional intelligence as a mediator in the relationship between academic performance and burnout in high school students. *PLOS ONE, 16*(6), Article e0253552. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253552

Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research, 90*(2), 227–263. https://doi.org/10.3102/0034654320914743

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Guía para la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10314-000

Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual.* Psychological Assessment Resources.

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development, 2009*(121), 33–46. https://doi.org/10.1002/yd.295

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Sánchez Oñate, A., Reyes Reyes, F., & Villarroel Henríquez, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos, 42*(3), 343–366. https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400019

Siegel, D. J. (2012). *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind.* Bantam Books.

Thomas, N. (2022). The efficacy of visual activity schedule intervention in reducing problem behaviors in children with attention-deficit/hyperactivity disorder between the age of 5 and 12 years: A systematic review. *Soa-Chongsonyon Chongsin Uihak (Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry), 33*(1), 2–15. https://doi.org/10.5765/jkacap.210021

Van Loan, C. L., Poling, D. V., & Hall, E. E. (2022). Enhancing teacher-student relationship quality: A narrative review of school-based interventions. *Learning and Instruction, 80*, Article 101581. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101581

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Research Review, 14*, 33–46. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.11.001

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, *7*(4), 221–258. https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8

Anexos:

1- Actas

2- Consentimiento informado.

Universidad del Desarrollo
Universidad de Excelencia

Consentimiento Informado

Yo _____ _____ declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada "*Fortaleciendo el vínculo en una comunidad educativa de Lo Prado*", éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo de la Universidad Del Desarrollo.
Entiendo que este estudio busca Caracterizar el vínculo desde las distintas perspectivas de la comunidad educativa y conocer la importancia percibida por parte de los actores de la comunidad. Y sé que mi participación se llevará a cabo en el Liceo Bicentenario Poeta Pablo Neruda, y consistirá en participar de entrevistas, cuestionarios y/o observaciones de aula que serán previamente coordinadas.
Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.
Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta ya que tiene un beneficio para la comunidad dada la investigación que se está llevando a cabo.
Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Francisco Ceric, Presidente del Comité de Ética Institucional UDD, fceric@udd.cl, 562- 23279437

3- Resultados formularios, encuestas y observaciones:

4- Cuestionario:

Categorías de respuesta:

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 De acuerdo
- 4 Totalmente de acuerdo

Dimensión	**Ítem**	**1**	**2**	**3**	**4**
Cercanía con el Estudiante	Siento que tengo una relación cercana con mis estudiantes.				
Conflicto en la Relación	Encuentro dificultades para comunicarme eficazmente con algunos estudiantes.				
Percepción de los Beneficios del Vínculo Positivo	El vínculo que establezco con mis estudiantes facilita su aprendizaje.				
Necesidades de Capacitación	Tengo los recursos necesarios para fortalecer mi relación con los/as estudiantes.				
Percepción de los Beneficios del Vínculo Positivo	Percibo que el vínculo positivo ayuda a mejorar el rendimiento académico de los/as estudiantes.				
Obstáculos Relacionales	Identifico ciertos obstáculos que dificultan mantener una relación positiva con algunos estudiantes.				
Obstáculos Relacionales	Me siento respaldado por la institución para fomentar una relación positiva con los/as estudiantes.				
Cercanía con el Estudiante	El ambiente en el aula mejora cuando tengo una relación cercana con mis estudiantes.				
Necesidades de Capacitación	Considero que necesito capacitación adicional para mejorar el vínculo con los/as estudiantes.				
Obstáculos Relacionales	La falta de tiempo afecta mi capacidad para establecer relaciones más cercanas con los/as estudiantes				
Percepción de los Beneficios del Vínculo Positivo	El vínculo positivo que tengo con mis estudiantes contribuye a una mejor convivencia en el aula.				
Cercanía con el Estudiante	Siento que los/as estudiantes perciben mi interés en su bienestar personal.				
Cercanía con el Estudiante	Considero que la cercanía con mis estudiantes ayuda a manejar mejor los conflictos en el aula.				
Percepción de los Beneficios del Vínculo Positivo	Percibo que un vínculo positivo mejora el comportamiento de los/as estudiantes en clase.				
Cercanía con el Estudiante	Tengo estrategias efectivas para construir y mantener relaciones positivas con todos mis estudiantes.				

Ítem	1	2	3	4	5
Siento que tengo una relación cercana con mis estudiantes.					
Encuentro dificultades para comunicarme eficazmente con algunos estudiantes.					
El vínculo que establezco con mis estudiantes facilita su aprendizaje.					
Tengo los recursos necesarios para fortalecer mi relación con los/as estudiantes.					
Percibo que el vínculo positivo ayuda a mejorar el rendimiento académico de los/as estudiantes.					
Identifico ciertos obstáculos que dificultan mantener una relación positiva con algunos estudiantes.					
Me siento respaldado por la institución para fomentar una relación positiva con los/as estudiantes.					
El ambiente en el aula mejora cuando tengo una relación cercana con mis estudiantes.					
Considero que necesito capacitación adicional para mejorar el vínculo con los/as estudiantes.					
La falta de tiempo afecta mi capacidad para establecer relaciones más cercanas con los/as estudiantes					
El vínculo positivo que tengo con mis estudiantes contribuye a una mejor convivencia en el aula.					
Siento que los/as estudiantes perciben mi interés en su bienestar personal.					
Considero que la cercanía con mis estudiantes ayuda a manejar mejor los conflictos en el aula.					
Percibo que un vínculo positivo mejora el comportamiento de los/as estudiantes en clase.					
Tengo estrategias efectivas para construir y mantener relaciones positivas con todos mis estudiantes.					

5- Entrevista semi estructurada a docentes:

- ¿Qué beneficios percibes al mantener un vínculo positivo con tus estudiantes?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que encuentras al intentar desarrollar una relación cercana con tus estudiantes?
- ¿Consideras que el vínculo positivo afecta el rendimiento académico de los/as estudiantes? ¿Por qué?
- ¿Crees que un vínculo positivo ayuda en la resolución de conflictos en el aula? Explica.
- ¿Qué tipo de apoyo o recursos consideras necesarios para mejorar el vínculo con tus estudiantes?
- ¿De qué manera la institución facilita o dificulta el desarrollo de un vínculo positivo?
- ¿Cómo percibes el impacto del vínculo positivo en el comportamiento de los/as estudiantes?
- ¿Qué estrategias utilizas actualmente para construir relaciones positivas con tus estudiantes?
- ¿Consideras que necesitas capacitación adicional para mejorar la relación con los/as estudiantes?
- ¿Cuáles son los beneficios emocionales y académicos que observas cuando hay un vínculo positivo en el aula?

6- Pauta de observación:

Categorías de Respuesta:
1- Nunca
2- A veces
3- Frecuentemente
4- Siempre

Dominio	Indicadores	1	2	3	4	Observación descriptiva	Comentarios
Cercanía y Atención Individual	El/la docente mantiene contacto visual, se agacha al nivel de los/las estudiantes, no los interrumpe mientras hablan mostrando una escucha activa.						
Cercanía y Atención Individual	El/la docente muestra empatía nombrando las emociones de los/las estudiantes, utiliza un tono de voz cálido y contenedor. Valida las emociones sin juzgar y utiliza estrategias de regulación emocional si es necesario.						
Gestión de Conflictos	Frente a situaciones de conflicto, el docente escucha a las partes involucradas, mantiene una actitud calmada, resuelve adoptando un rol mediador y cuida la seguridad emocional sin exponer a los/las estudiantes.						
Gestión de Conflictos	El/la docente demuestra flexibilidad en su enfoque utilizando apoyo visual, ejemplos, material concreto y ajusta su lenguaje en caso de ser necesario para la participación de todos/as los/las estudiantes.						
Calidad de la Comunicación	El/la docente utiliza un lenguaje positivo con frases alentadoras, reconoce el esfuerzo y acompaña las correcciones proponiendo alternativas.						
Calidad de la Comunicación	El/la docente entrega mensajes sobre lo que el/la estudiante hizo bien, sugiere mejoras de manera amable y clara evitando generalizaciones como bien o mal.						

Clima Emocional en el Aula	El/la docente saluda cálidamente al grupo, escucha a los/las estudiantes, cuando expresan emociones, ideas u opiniones y utiliza estrategias para generar pertenencia y cohesión grupal.						
Clima Emocional en el Aula	El/la docente formula preguntas abiertas que invitan a la reflexión y participación de todos/as, entrega tiempo para que los/las estudiantes piensen antes de responder y valida agradeciendo las respuestas aunque no sean correctas.						

7- Cuestionario percepción familiar sobre el vínculo escuela-familia

Categorías de respuesta:
1- Nunca o casi nunca
2- A veces sí, a veces no
3- Casi siempre
4- Siempre

Dimensión	**Ítem**	**1**	**2**	**3**	**4**

Comunicación Escuela-Familia	Siento que la escuela me informa sobre lo que pasa con mi hijo/a				
Comunicación Escuela-Familia	La escuela me informa sobre el aprendizaje de mi hijo/a				
Comunicación Escuela-Familia	Puedo hablar con alguien de la escuela cuando tengo dudas o problemas.				
Participación Familiar	Tengo oportunidades para involucrarme en actividades escolares.				
Participación Familiar	Siento que puedo participar en las actividades de la escuela				
Apoyo y Colaboración	La escuela toma en cuenta lo que yo pienso cuando hay decisiones importantes.				
Apoyo y Colaboración	Creo que la escuela trabaja conmigo para que mi hijo/a esté bien.				
Clima y Convivencia Escolar	La escuela es un lugar acogedor y respetuoso para nosotros, las familias				
Clima y Convivencia Escolar	Me siento bienvenido/a cuando participo en actividades escolares.				
Clima y Convivencia Escolar	Siento que mi opinión importa en la escuela.				

Ítem	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Siento que la escuela me informa sobre lo que pasa con mi hijo/a					
La escuela me informa sobre el aprendizaje de mi hijo/a					
Puedo hablar con alguien de la escuela cuando tengo dudas o problemas.					
Tengo oportunidades para involucrarme en actividades escolares.					
Siento que puedo participar en las actividades de la escuela					
La escuela toma en cuenta lo que yo pienso cuando hay decisiones importantes.					
Creo que la escuela trabaja conmigo para que mi hijo/a esté bien.					
La escuela es un lugar acogedor y respetuoso para nosotros, las familias					
Me siento bienvenido/a cuando participo en actividades escolares.					
Siento que mi opinión importa en la escuela.					

8- Acta de devolución proceso de diagnóstico
9- Material de intervención
10- Acta devolucion de la intervención y presentación