Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

FORTALECIENDO LAS COMPETENCIAS DE GESTIÓN DEL EQUIPO DE CONVIVENCIA EDUCATIVA EN UN LICEO PÚBLICO DE LA REGIÓN METROPOLITANA

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

AUTORES

Constanza Castillo Ramos
Nury Rojas Pujado

PROGRAMA

Magíster en Psicología Educacional

DOCENTE GUIA

Alejandro Sánchez Oñate

FACULTAD

Facultad de Psicología

Junio 2026

Agradecimientos

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento al establecimiento educacional participante por la confianza, disposición y apertura brindadas durante todo el proceso de diagnóstico e intervención. Su colaboración fue fundamental para el desarrollo de este trabajo y para la generación de espacios de reflexión orientados al fortalecimiento del buen trato y la convivencia escolar.

Agradecemos especialmente al equipo directivo, al equipo de convivencia escolar, a los docentes y asistentes de la educación que participaron activamente en las distintas etapas de este proceso, compartiendo sus experiencias, percepciones y conocimientos con compromiso y generosidad. Su disposición permitió comprender las dinámicas institucionales y construir propuestas pertinentes a las necesidades de la comunidad educativa.

Asimismo, extendemos un especial reconocimiento al Dr. Alejandro Sánchez Oñate, por su permanente orientación, sus valiosos aportes y el acompañamiento brindado durante el desarrollo de este trabajo, contribuyendo significativamente a nuestra formación profesional y al fortalecimiento de este proceso.

Resumen

El presente informe describe un proceso de diagnóstico e intervención educacional orientado al fortalecimiento del buen trato en un establecimiento público urbano, considerando como foco de análisis a los funcionarios que participan en la convivencia escolar. El objetivo fue comprender los factores que inciden en la promoción del buen trato y diseñar acciones pertinentes para su fortalecimiento en el contexto institucional.

El diagnóstico integró un enfoque mixto, combinando información cuantitativa y cualitativa. Se aplicaron cuestionarios para evaluar bienestar socioemocional, estrés, ansiedad, burnout y autoeficacia docente, junto con un instrumento sociodemográfico. A su vez, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas, observaciones en aula y espacios comunes, y análisis cualitativo de las percepciones de los funcionarios. Los resultados evidenciaron condiciones socioemocionales diversas, presencia de tensiones asociadas a la carga laboral y dificultades en la comprensión y aplicación del buen trato, así como barreras relacionadas con aspectos organizacionales y emocionales.

A partir de estos resultados, se diseñó e implementó una intervención dirigida al equipo de convivencia escolar, compuesta por tres talleres formativos. Estos abordaron el desarrollo de habilidades socioemocionales, la construcción de criterios compartidos para el abordaje de situaciones de convivencia y la elaboración de herramientas de monitoreo. La intervención tuvo carácter flexible, ajustándose a las necesidades y condiciones del establecimiento, y promovió espacios de reflexión y análisis de prácticas.

El proceso permitió avanzar en la construcción de acuerdos, fortalecer capacidades del equipo y visibilizar condiciones que inciden en la convivencia escolar. Se concluye que

el fortalecimiento del buen trato requiere abordajes situados, sostenidos y articulados con las dinámicas institucionales.

Introducción

La convivencia escolar constituye una dimensión central de la experiencia educativa, en tanto organiza las formas cotidianas de relación entre estudiantes, docentes, asistentes de la educación, equipos directivos y familias. En ella se configuran normas, expectativas, vínculos y formas de abordar los conflictos, aspectos que inciden en el bienestar socioemocional, la disposición hacia el aprendizaje y el sentido de pertenencia institucional. Desde esta perspectiva, la convivencia se integra a los procesos pedagógicos y de gestión, configurando un espacio donde se articulan dimensiones académicas y relacionales. Diversos estudios coinciden en que la convivencia implica el desarrollo de prácticas orientadas a la inclusión, la participación y el abordaje constructivo de los conflictos, con efectos relevantes en los aprendizajes y en el desarrollo socioafectivo de los estudiantes (Villegas-Robertson, Prat-Grau y Marín-Gutiérrez, 2021; Quevedo Avila, 2025; Lamas-Aicón, Carrasco-Aguilar y Morales, 2022).

En este contexto, el buen trato se reconoce como un componente fundamental de la convivencia escolar, al promover relaciones basadas en el respeto, el reconocimiento, la empatía y la resolución pacífica de los conflictos. Sin embargo, la literatura evidencia que este concepto no siempre es comprendido de manera amplia por las comunidades educativas, siendo asociado en ocasiones únicamente a la ausencia de violencia o al cumplimiento de normas básicas. Esta situación puede limitar su alcance formativo y dificultar su traducción en prácticas pedagógicas y organizacionales consistentes (Rivera Villalón, 2023; Orozco et al., 2023).

La relevancia de esta problemática se refleja también en el contexto educativo chileno. Durante el primer trimestre de 2024 se registraron 385 denuncias por maltrato entre estudiantes y 228 denuncias por maltrato de adultos hacia estudiantes o párvulos, junto con un aumento de denuncias por discriminación asociadas a distintas condiciones personales y sociales (Superintendencia de Educación, 2024). Estos antecedentes dan cuenta de desafíos persistentes en la construcción de relaciones respetuosas al interior de las comunidades educativas y refuerzan la necesidad de fortalecer estrategias institucionales orientadas a la promoción del buen trato y la convivencia escolar.

En concordancia con lo anterior, organismos nacionales e internacionales han destacado la importancia de promover culturas educativas basadas en el respeto, la inclusión y la participación. La UNESCO (2021) ha planteado la necesidad de avanzar hacia sistemas educativos que integren el bienestar emocional, el respeto a la diversidad y la colaboración. A nivel nacional, la Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030 propone fortalecer culturas escolares sustentadas en el respeto mutuo, la inclusión y la participación activa de toda la comunidad educativa (Ministerio de Educación de Chile, 2024). De manera complementaria, la Ley N.° 20.536 establece la responsabilidad de los establecimientos educacionales en la promoción del buen trato y en la implementación de mecanismos para

abordar los conflictos desde relaciones sustentadas en el respeto y la empatía (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2011).

En este marco, el presente informe describe un proceso de diagnóstico e intervención desarrollado en un establecimiento público urbano de la Región Metropolitana, orientado a comprender los factores que inciden en la promoción del buen trato entre los funcionarios que participan en la convivencia escolar y a diseñar acciones para su fortalecimiento. El trabajo se desarrolló desde un enfoque sistémico de diagnóstico e intervención educativa, integrando información cuantitativa y cualitativa para comprender las dinámicas institucionales asociadas a la convivencia escolar y al bienestar de los funcionarios.

A partir de los resultados obtenidos, se diseñó e implementó una intervención dirigida al equipo de convivencia escolar, centrada en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y en la construcción de herramientas que favorecieran la reflexión y el abordaje institucional del buen trato. En consecuencia, el informe presenta la caracterización de la institución educativa, la descripción de la demanda, los resultados del proceso diagnóstico, el diseño e implementación de la intervención y la evaluación de sus principales resultados, con el propósito de contribuir a la comprensión y fortalecimiento de prácticas de buen trato en contextos educativos similares.

Caracterización de la institución educativa

La institución es un establecimiento de educación pública ubicado en un sector urbano de la región Metropolitana de Chile. Atiende a una población escolar inserta en un contexto de alta vulnerabilidad socioeconómica, presentando un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de 91%. Su comunidad escolar está conformada por una matrícula total de 556 alumnos y una dotación de 43 docentes. Este cuerpo estudiantil abarca los niveles de educación parvularia, básica y media con modalidad científico-humanista. Su sello de multiculturalidad enriquece el proceso educativo al integrar diversas perspectivas y experiencias de vida, fomentando un ambiente de respeto e inclusión.

Desde 2012, amplió su cobertura a la educación media con el propósito de fortalecer la continuidad educativa y facilitar el acceso de sus egresados a la educación superior, garantizando así una trayectoria formativa integral. Esta expansión constituye un hito para el establecimiento y la comuna, ya que implicó el rediseño del Proyecto Educativo Institucional (PEI), incorporando lineamientos estratégicos y pedagógicos que buscan la excelencia académica y aseguran que los estudiantes, especialmente aquellos de sectores vulnerables, cuenten con herramientas para un ingreso exitoso a la educación superior.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se fundamenta en el principio de singularidad, asegurando que cada estudiante sea reconocido como un ser único con habilidades, ritmos de aprendizaje e intereses propios. Se promueve un modelo de enseñanza centrado en el estudiante como sujeto activo de su aprendizaje, incentivando su autonomía y capacidad de reflexión. Para ello, se implementan estrategias pedagógicas que elevan las expectativas académicas y fortalecen tanto el rendimiento escolar como la formación en

valores esenciales para la vida en sociedad. Además, el establecimiento es laico, lo que permite mantener un enfoque educativo abierto y pluralista.

En línea con su compromiso con la formación integral, la institución cuenta con un programa de formación que abarca orientación vocacional, convivencia escolar, prevención del consumo de drogas y alcohol, programa de educación sexual, cuidado del medio ambiente, promoción de la vida sana y actividades de acción social. También implementa un Plan de Asistencia Escolar, con el objetivo de reforzar la permanencia y continuidad de los estudiantes en el sistema educativo.

Para garantizar una educación inclusiva y equitativa, el colegio ofrece apoyo especializado en el aprendizaje, con estrategias de reforzamiento en materias específicas y un equipo multidisciplinario conformado por psicólogo(a), orientador(a), profesor(a) de educación especial o diferencial, asistente social y fonoaudiólogo. Estos profesionales trabajan en conjunto para atender las necesidades educativas y socioemocionales de los estudiantes. Además, cuenta con un programa de educación especial, dirigido a estudiantes con necesidades diversas, incluyendo discapacidad visual, auditiva, intelectual, trastornos motores, trastornos del espectro autista, trastornos de comunicación y relación con el medio, dificultades específicas del aprendizaje, trastorno específico del lenguaje, trastorno por déficit atencional y rango limítrofe.

Ubicada en el sector poniente de Santiago, la institución atiende a estudiantes provenientes tanto de su comuna de origen como de sectores aledaños, lo que refleja su reconocimiento como un espacio educativo inclusivo y de calidad. Esta ubicación influye en la planificación de estrategias pedagógicas que consideran la realidad socioeconómica de los estudiantes y buscan generar oportunidades equitativas de aprendizaje. Si bien su trayectoria en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) registró desafíos complejos al ser calificado como “Insuficiente” entre 2016 y 2018, los resultados recientes muestran un quiebre de tendencia positivo. Esto queda en evidencia con su avance a la Categoría de Desempeño “Medio”, lo que a su vez permitió a la institución alcanzar la Excelencia Académica en el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) para el período 2026-2027.

El colegio pertenece al Servicio Local de Educación Pública Barrancas, lo que le permite acceder a redes de apoyo y capacitaciones para su cuerpo docente, promoviendo un modelo de gestión participativa donde la comunidad educativa desempeña un rol fundamental. El Consejo Escolar y el Centro General de Padres y Apoderados refuerzan la cultura escolar de compromiso, cooperación y responsabilidad compartida, creando un ambiente propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

En cuanto a su infraestructura educativa, este cuenta con espacios diseñados para favorecer un aprendizaje integral y activo. Entre sus instalaciones se incluyen biblioteca, laboratorio de ciencias, sala de usos múltiples, sala de computación con acceso a internet, sala audiovisual, cancha de deportes y auditorio. Estas dependencias permiten fortalecer el desarrollo académico y fomentar la realización de actividades culturales, recreativas y deportivas que complementan la formación de los estudiantes.

En el ámbito deportivo, el colegio ofrece disciplinas como baby fútbol, vóleibol, básquetbol, tenis de mesa y ajedrez, promoviendo la actividad física, el trabajo en equipo y la disciplina. Además, cuenta con una variada oferta de actividades extraprogramáticas, entre las que destacan el taller de música, taller de ballet-danza, taller de artes plásticas, preuniversitario y casteller, fomentando la creatividad, la expresión artística y el fortalecimiento académico.

La institución también impulsa la participación para padres y apoderados, con actividades de integración, recreación y esparcimiento, así como instancias de desarrollo y perfeccionamiento a través de talleres de baile, música y deporte. De esta manera, se fortalece el vínculo entre la comunidad educativa y las familias, promoviendo una educación colaborativa.

Para asegurar la comunicación y participación de toda la comunidad escolar, el colegio dispone de diversos medios de interacción, incluyendo libreta de comunicaciones, página web y redes sociales, Consejo Escolar, reuniones informativas generales y reuniones periódicas individuales. Estas herramientas permiten que las familias estén involucradas en el proceso educativo y en la toma de decisiones del establecimiento.

Así, la institución educativa se proyecta como un espacio de transformación, donde el aprendizaje es un proceso dinámico y continuo, orientado a potenciar el talento y la identidad de cada estudiante.

Descripción de la demanda

A partir de la entrevista realizada a la orientadora y al director del establecimiento, se identificó como demanda prioritaria el fortalecimiento del buen trato al interior de la comunidad educativa. Ambos representantes manifestaron su preocupación por diversas situaciones que afectan negativamente la convivencia escolar, incidiendo directamente en el clima institucional y en el bienestar de estudiantes, docentes, asistentes de la educación y apoderados.

Uno de los temas recurrentes es la presencia de malos tratos entre los distintos estamentos del liceo, expresados en conductas como agresiones verbales, burlas y faltas de respeto. Los entrevistados señalaron que este tipo de situaciones deteriora el ambiente escolar, afectando el bienestar emocional y la disposición para el aprendizaje. Asimismo, se evidenció una dificultad persistente para resolver conflictos de manera pacífica y dialogada, lo que refuerza la necesidad de fortalecer habilidades sociales y emocionales en la comunidad.

Junto con lo anterior, se destacó una preocupación particular por el bienestar socioemocional de los funcionarios, ya que este factor incide en la manera en que enfrentan situaciones complejas. Desde el equipo directivo, se enfatiza la importancia de promover el buen trato en la vida cotidiana como base para construir un entorno propicio para el aprendizaje. En esta misma línea, el director subrayó la necesidad de que todos los integrantes

de la comunidad educativa compartan un relato común y una visión unificada sobre la convivencia escolar, ya que esto facilita la cohesión en la aplicación de normas y en la resolución de conflictos.

Según lo expresado, aunque existen lineamientos establecidos, estos no siempre son conocidos ni aplicados de forma consistente, lo que genera una sensación de desorden y permisividad. Esta falta de estructura favorece comportamientos inapropiados, por lo que se considera urgente establecer un marco normativo claro, coherente y validado por todos los estamentos, fomentando así una cultura escolar basada en la responsabilidad compartida.

Otro aspecto central abordado fue la necesidad de fortalecer el acompañamiento y el vínculo emocional entre estudiantes y docentes. Se señaló que muchos niños, niñas y adolescentes no disponen de espacios adecuados para expresar sus emociones ni de adultos significativos que puedan ofrecer contención efectiva. Por ello, se valoró la creación de instancias de diálogo y escucha activa como estrategias clave para anticiparse a los conflictos y fomentar relaciones interpersonales más saludables.

Finalmente, tanto la orientadora como el director destacaron la necesidad de implementar estrategias concretas que aborden esta problemática desde una perspectiva que considere el bienestar emocional de los docentes, asistentes de la educación y equipo de gestión. En este sentido, manifestaron que iniciar la intervención con este grupo resulta clave, pues perciben que el fortalecimiento del bienestar personal es la base para establecer vínculos positivos con los demás y así, contribuir a la construcción de una cultura centrada en el buen trato, la contención emocional y la corresponsabilidad en la formación de los estudiantes.

En síntesis, la entrevista con el equipo directivo permite concluir que existe una preocupación instalada en la institución respecto a la importancia del buen trato como un elemento central del quehacer educativo. Esto evidencia la necesidad de implementar estrategias sostenidas que contribuyan al desarrollo de una comunidad educativa más cohesionada, empática y comprometida con el bienestar común.

Marco de referencia

El buen trato en la educación: desafíos y avances en el contexto chileno

En los últimos años, el concepto de buen trato en el ámbito educativo ha cobrado mayor importancia debido a su influencia directa en la calidad de la convivencia escolar y, en consecuencia, en el bienestar y el rendimiento de los estudiantes. En un contexto global de creciente diversidad cultural y cognitiva, la educación se enfrenta a desafíos que requieren un enfoque integral para promover relaciones respetuosas, inclusivas y equitativas entre los integrantes de la comunidad educativa.

Uno de los principales desafíos para consolidar una cultura de buen trato en los establecimientos educacionales es la persistencia de diversas formas de violencia escolar. Estas se manifiestan en conductas como el acoso, las agresiones físicas, la intimidación verbal o el aislamiento social. Todas ellas afectan directamente la salud mental y emocional

de los estudiantes, debilitando su autoestima, motivación y rendimiento académico. Según datos recientes de la Superintendencia de Educación (2024), durante el primer trimestre del año 2024 se registraron 385 denuncias por maltrato entre estudiantes y 228 por maltrato de adultos hacia estudiantes o párvulos. Aunque estas cifras reflejan una disminución respecto de 2023, siguen evidenciando una realidad preocupante. Además, se observó un aumento del 4,7 % en denuncias por situaciones de discriminación asociadas a nacionalidad, género, necesidades educativas especiales, apariencia física, orientación sexual o situación socioeconómica. A nivel internacional, la UNESCO (2021), en su informe "Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación", plantea la urgencia de reconstruir los sistemas educativos bajo un nuevo contrato social que promueva la equidad, la justicia social y el bienestar emocional de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la educación debe ser un espacio de buen trato, donde se priorice el respeto a la diversidad, el fortalecimiento de la empatía y la colaboración. En este tipo de entornos, se favorece la formación de personas solidarias y responsables, capaces de enfrentar los retos sociales y económicos con una mentalidad inclusiva y crítica.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación de Chile ha impulsado diversas acciones orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar. Entre ellas se encuentra la Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE) 2024-2030, que entrega un marco orientador para la promoción de una cultura de convivencia basada en el respeto mutuo, la inclusión y la participación activa de toda la comunidad educativa (Ministerio de Educación de Chile, 2024). En el contexto de esta política se desarrolla el programa "A convivir se aprende**"**, una iniciativa concreta destinada a apoyar la implementación de la PNCE a través de herramientas prácticas y formativas. Como parte de este programa, el Ministerio ha elaborado cartillas pedagógicas que entregan orientaciones para abordar temas clave como el buen trato, la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia escolar. A su vez, se desarrolló la campaña **"**Foco en la convivencia educativa", que busca reforzar una cultura de inclusión, respeto y de buen trato en las escuelas.

En el contexto normativo, la Ley de Violencia Escolar N° 20.536 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2011) establece la responsabilidad de los establecimientos educativos de promover el buen trato como principio orientador de la vida escolar. Esta legislación, junto con las orientaciones para la elaboración de reglamentos internos, destaca la necesidad de contar con mecanismos eficaces para la resolución pacífica de conflictos y para el fomento de relaciones basadas en el respeto, la empatía y la solidaridad, consolidando una cultura de convivencia que resguarde el bienestar emocional y social de cada comunidad educativa.

El aumento de denuncias por situaciones que afectan la convivencia escolar en Chile evidencia la necesidad de fortalecer una cultura de buen trato en los espacios educativos, existiendo aún barreras importantes para la construcción de entornos escolares seguros, inclusivos y colaborativos.

Frente a este escenario, se vuelve urgente avanzar en la construcción de una cultura del buen trato que comprometa a toda la comunidad escolar. Chile cuenta con un marco normativo y político que entrega orientaciones valiosas para ello. No obstante, su implementación efectiva requiere voluntad institucional y participación activa de todos los

actores educativos. El presente marco de referencia busca aportar fundamentos teóricos, conceptuales y empíricos que contribuyan a comprender y fortalecer las prácticas pedagógicas orientadas al buen trato en contextos educativos diversos.

Fundamentos del buen trato y su vínculo con la convivencia escolar

El buen trato se define como una competencia social orientada a generar bienestar mediante la expresión de afectos positivos, la amabilidad y la consideración hacia los demás (Orozco et al., 2024). En la práctica, esto implica construir relaciones respetuosas y colaborativas entre estudiantes, docentes y directivos. Un análisis realizado con profesores de secundaria en México evidenció que el buen trato se fortalece cuando existe colaboración docente activa, respaldo de la dirección y reconocimiento mutuo entre profesores y alumnos (Orozco et al., 2024).

En la misma línea, Ruvalcaba et al. (2018) conceptualizan el buen trato como una habilidad socioemocional que consiste en tratar al otro con respeto, demostrar afecto y amabilidad, ser atento y preocuparse por su bienestar. Al validar su escala de medición, identifican dimensiones clave como la consideración, la amabilidad y la expresión de afecto, reforzando así la idea de que el buen trato se manifiesta a través de acciones concretas de cuidado y reciprocidad.

La Agencia de Calidad de la Educación (2023) también enfatiza prácticas como la aceptación de las diferencias, la reciprocidad y el establecimiento de normas de respeto mutuo. Estas prácticas buscan generar relaciones libres de violencia y discriminación, favoreciendo la participación activa de todos los actores educativos. En este marco, el buen trato se consolida como una práctica cotidiana fundamental para construir ambientes escolares inclusivos, cooperativos y orientados al bienestar colectivo. De manera complementaria, Arístegui et al. (2005) proponen una "pedagogía de la convivencia", orientada a transformar la escuela en una comunidad crítica y armoniosa, donde el buen trato se convierte en una práctica reflexiva. Este enfoque se sustenta en procesos de diálogo y en la asociación crítica, entendida como una forma de colaboración que implica cooperación, cuestionamiento y revisión constante de las normas y prácticas escolares.

En este contexto, la Política Nacional de Convivencia Educativa (Ministerio de Educación de Chile, 2024) establece como ejes fundamentales la participación activa de los estudiantes, el respeto mutuo y la resolución pacífica de los conflictos, promoviendo ambientes escolares libres de violencia y discriminación. En consonancia, Cárdenas Cifuentes (2018) subraya que la convivencia escolar está "permeada por la violencia y el conflicto" y que su abordaje requiere estrategias formativas, dialógicas y no punitivas, capaces de transformar las tensiones en oportunidades educativas. De este modo, las directrices ministeriales encuentran un sustento metodológico en esta propuesta, que plantea convertir los conflictos en espacios de reflexión colectiva, fortaleciendo así la participación, el respeto y la cohesión de la comunidad educativa.

El vínculo entre buen trato y convivencia escolar resulta inseparable, ya que un clima de respeto y empatía favorece tanto el desarrollo emocional y académico de los estudiantes como la cohesión de toda la comunidad educativa. Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) describen la convivencia escolar como un entramado dinámico de relaciones sociales cotidianas que involucra a estudiantes, docentes, directivos y familias. A través de su modelo, operacionalizan esta relación integrando tres ámbitos de la vida escolar. En el pedagógico-curricular, destacan las interacciones afectivas y colaborativas que enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje; en el organizativo-administrativo, subrayan la importancia de normas y protocolos de mediación basados en el respeto y la resolución pacífica de conflictos; y en el socio-comunitario, enfatizan el rol de las familias y otros actores externos en espacios de diálogo y cooperación, consolidando redes de apoyo que fortalecen el sentido de pertenencia y el bienestar colectivo.

Recientemente, se ha evidenciado también que la cohesión social percibida en la escuela es un predictor significativo del bienestar, especialmente en contextos multiculturales. Además, la cohesión social es un factor que incide directamente en la disminución de comportamientos violentos entre pares, contribuyendo indirectamente al bienestar al disminuir los niveles de victimización (Sánchez-Oñate, 2025).

Desde una perspectiva de convivencia inclusiva, la inclusión educativa se entiende como un proceso activo de eliminación de barreras físicas, culturales y pedagógicas que garantiza el acceso, la participación y el progreso de todos los estudiantes. Ainscow (2020) advierte que es necesario revisar y transformar prácticas, contenidos y normas institucionales, valorando la diversidad como un recurso pedagógico y atendiendo a las particularidades de cada contexto.

Asimismo, las normas escolares funcionan como acuerdos éticos que orientan las conductas hacia el respeto mutuo y la corresponsabilidad. Sin embargo, su legitimidad y eficacia dependen del proceso de elaboración. Ávalos y Berger (2021) destacan que las reglas creadas de manera participativa, mediadas por facilitadores y con la voz de todos los actores, dejan de percibirse como instrumentos coercitivos y se transforman en guías compartidas que promueven el diálogo, la cooperación y la prevención pacífica de conflictos. La participación en su creación fortalece el sentido de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa, consolidando las bases para prácticas de buen trato más sostenibles.

El informe SIMCE 2023 indica que los estudiantes que perciben su escuela como un espacio seguro, respetuoso y con normas claras tienden a presentar mayores niveles de bienestar emocional. Estas condiciones, facilitadas por relaciones positivas con docentes y compañeros, fortalecen la percepción de un ambiente escolar basado en el buen trato (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

Finalmente, el bienestar socioemocional, indispensable para una convivencia armónica, implica la capacidad de reconocer, regular y compartir emociones, así como de establecer vínculos empáticos y responsables. La UNESCO (2020) señala que estas competencias son fundamentales para construir climas protectores y colaborativos, donde la resolución no violenta de los conflictos se convierte en norma. Promover habilidades como el autocontrol, la empatía y la responsabilidad desde la infancia potencia la resiliencia y la

cohesión grupal, fortaleciendo los espacios de confianza y, en consecuencia, el buen trato en la escuela.

Enfoques teóricos del buen trato: afectividad, apego e inteligencia emocional

El buen trato y la convivencia escolar centrada en aprendizajes es una de las metas prioritarias de la educación, es por esto que es fundamental analizar y comprender los antecedentes teóricos relacionados a esta temática. En primer lugar, es importante tener en cuenta que dentro de un establecimiento educativo conviven múltiples personalidades, contextos, habilidades y experiencias. Esta convivencia genera naturalmente un intercambio de ideas, que en ocasiones puede derivar en conflictos que alteran el buen trato.

Los conflictos son dinámicas interpersonales o grupales que reflejan contradicciones o desacuerdos. También pueden manifestarse como una "incompatibilidad de conductas", dando lugar a expresiones agresivas o a dificultades en la convivencia social. Sin embargo, es fundamental entender que los conflictos no deben ser percibidos como una amenaza, sino como una oportunidad para el diálogo, el crecimiento y el enriquecimiento colectivo (Pinilla Quiñones & Mendieta González, 2017). Las autoras destacan que este intercambio de ideas no debe ser visto como algo perjudicial, dado que diversos enfoques pedagógicos comprueban la importancia de estimular la comunicación y el intercambio de opiniones y experiencias entre estudiantes (Rendón, 2015). Es por esto, que es esencial aplicar estrategias orientadas a la resolución de conflictos en el entorno educativo, con el fin de construir una sociedad basada en el respeto y el buen trato.

Como respuesta a esta situación, se han realizado estudios orientados a promover un clima de respeto y sana convivencia en el entorno escolar. A lo largo del tiempo, se ha concluido que el componente afectivo entre los actores del proceso de aprendizaje es fundamental. Un trato respetuoso y empático entre estudiantes, docentes, familias, directivos y personal administrativo puede aumentar la excelencia académica, resolver los conflictos cotidianos y promover una sana convivencia escolar dentro de la comunidad educativa (Sánchez Ortiz & Sánchez Reales, 2018). En este contexto, surge la propuesta de la pedagogía del afecto, basada en el respeto por los derechos de cada integrante de la comunidad y en la promoción de comportamientos reflexivos y éticos que fomentan la confianza y el respeto mutuo.

Pedagogía del afecto

El concepto de "afecto" se entiende como una dinámica relacional propia del ser humano, que se expresa mediante gestos de cariño como abrazos, elogios, actos amables y el reconocimiento de logros y cualidades, entre otros (Díaz Moreno & Salamanca Cabrera, 2013). Según las autoras, el afecto constituye el eje central de las conductas relacionales, y es a través de él que se hace posible una convivencia legítima con los demás. En este sentido, las relaciones sociales desempeñan un papel fundamental en la convivencia escolar, ya que el ser humano se construye, en gran medida, a partir de sus interacciones con otros.

El afecto juega un rol esencial en las relaciones que los niños establecen con sus pares, ya que este vínculo afectivo favorece un desarrollo individual y equilibrado (Zambrano

Martínez, 2025). Cuando un niño se siente amado, tiene más posibilidades de establecer relaciones positivas con sus amigos y futuros maestros. De la misma forma, cuando los padres fomentan estos vínculos, también promueven el respeto por los demás, el desarrollo de la autonomía, la expresión y la comprensión de pensamientos y emociones. Finalmente, las muestras constantes de afecto refuerzan la autoestima y la seguridad personal de los niños, contribuyendo de manera significativa a su desarrollo socioemocional.

En el ámbito educativo, se le da énfasis al desarrollo integral de los estudiantes, a través de la creación de relaciones auténticas y afectuosas en el entorno escolar. Este enfoque considera importante el cuidado del bienestar emocional de los estudiantes y la creación de un entorno propicio para el aprendizaje. Es una práctica educativa que acoge, que acompaña sin juzgar ni excluir, y que impulsa una disciplina que es comprendida y compartida por todos, tanto niños como adultos. Bajo esta perspectiva, el respeto se construye día a día y la autoridad se gana con coherencia, ejemplo y una disposición constante al crecimiento conjunto (Díaz Moreno & Salamanca Cabrera, 2013).

Siguiendo el mismo enfoque, De Zubiría (2005) contempla cinco componentes clave dentro de esta pedagogía: (1) la psicología del desarrollo afectivo, (2) el currículo afectivo, (3) el programa talento humano y creatividad (con su subcomponente proyecto de vida), (4) la Unidad del Desarrollo Afectivo (UDA), y (5) los programas sobre soledad, depresión y suicidio. Esta propuesta se desarrolla en el contexto educativo, particularmente en la formación de estudiantes en etapa escolar, y plantea la necesidad de una educación centrada en el desarrollo integral, considerando sus necesidades, intereses y realidades. Adicionalmente, esta propuesta demuestra que el afecto genera resultados positivos en el desarrollo humano de los estudiantes, ya que quienes reciben afecto, están en mejores condiciones de dar afecto y respetar a los demás. Sin duda, esto favorece el trabajo en el aula y tiene un impacto directo en la convivencia dentro de las comunidades educativas.

Este enfoque se relaciona directamente con la teoría del apego propuesta por John Bowlby (1969), ya que ambas resaltan la importancia de generar vínculos afectivos seguros para lograr un desarrollo integral en los estudiantes. Según la psicología educacional, cuando el estudiante siente que los individuos de su realidad son confiables, puede explorar, participar y aprender con mayor eficacia. En contextos de vulnerabilidad, donde las experiencias de apego pueden haber sido inestables o negativas, la escuela puede constituirse en un espacio protector, en la medida en que promueva vínculos significativos y una cultura de buen trato, lo que se asocia a una disminución de conductas de riesgo y una mejor adaptación escolar (Varela, Torres-Vallejos, González y García, 2020).

Inteligencia emocional

Por otro lado, la inteligencia emocional está estrechamente vinculada con el buen trato en los estudiantes. Goleman define en su libro "*Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ"* (1995), que la inteligencia emocional tiene la capacidad de reconocer, comprender y gestionar emociones propias y las de los demás. Distintos estudios han evidenciado que desarrollar estas habilidades emocionales, resulta fundamental para afrontar de mejor manera situaciones complejas, así como también, para establecer vínculos

interpersonales sanos. Además, la inteligencia emocional está asociada con una mayor satisfacción de vida, salud mental, y una mejor adaptación a situaciones estresantes (Mosquera-Paredes & Espinel-Espinel, 2025).

En el contexto educativo, la inteligencia emocional se refleja en la capacidad de los estudiantes de relacionarse de manera positiva con su entorno. Esta relación positiva, trae consigo la empatía, relaciones interpersonales saludables y cooperativas, lo que en consecuencia, disminuye los problemas de convivencia dentro y fuera de la sala de clases. Los autores Mosquera-Paredes y Espinel-Espinel (2025), resaltan la importancia de desarrollar estas habilidades emocionales, para contribuir a un mejor ambiente escolar, lo que sin duda, favorece un aprendizaje significativo de los estudiantes.

En la misma línea, Vásquez de la Hoz (2009) establece una relación directa entre la razón y la emoción, basándose en la idea de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional. Asimismo, menciona que la inteligencia es inseparable de la afectividad, curiosidad y pasión, inclusive, un déficit de emoción, puede disminuir o destruir el razonamiento. El autor afirma que es posible aprender a conocer y regular nuestro estado emocional a través de la reflexión y el uso de la razón, lo que facilita la convivencia legítima con el otro.

Es fundamental mencionar que la inteligencia emocional como proceso psicológico humano cumple un rol clave, ya que funciona como facilitador para el desarrollo del buen trato en las relaciones interpersonales, así como también, influye positivamente en las personas para la aceptación propia, y del otro. Además, la inteligencia emocional permite la autorregulación reflexiva de las emociones, lo que favorece una convivencia basada en reconocimiento y respeto.

Diversos estudios demuestran como los deficientes niveles de inteligencia emocional en poblaciones escolarizadas se asocian al menos con: Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico, disminución en cantidad y calidad de las relaciones humanas, descenso en el rendimiento académico y aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Asimismo, la inteligencia emocional promueve y facilita la resolución de conflictos, enfatizando aspectos fundamentales como la reconciliación, el perdón y el manejo razonable de los acuerdos y desacuerdos entre los individuos. Además, destaca el desarrollo de habilidades como la anticipación emocional, la cual permite recrear y comprender tanto los propios estados emocionales como los de los demás, considerando las posibles consecuencias de las acciones, lo que se conoce como "pensamiento consecuencial". Esta capacidad de ponerse en el lugar del otro y superar el pensamiento egocéntrico, aplicada al contexto educativo, tendría un impacto significativo en la mejora de la convivencia escolar (Vásquez de la Hoz, 2009).

En conclusión, el buen trato y la convivencia escolar favorecen el bienestar emocional de los estudiantes, y al mismo tiempo, potencian sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo socioemocional. En este contexto, la pedagogía del afecto, la teoría del apego y el desarrollo de la inteligencia emocional cumplen un rol primordial al momento de fortalecer

los vínculos significativos, resolver conflictos de manera constructiva y prevenir conductas disruptivas dentro del entorno educativo.

El buen trato en la práctica: evidencias desde el contexto escolar

El buen trato en el contexto escolar se ha vuelto un tema central para el fortalecimiento de una convivencia respetuosa y saludable. Un estudio cualitativo, con un enfoque exploratorio-descriptivo realizado en un colegio particular subvencionado de Villa Alemana, Chile, con 39 docentes de todos los niveles educativos, evidenció que los profesores asocian el buen trato principalmente con valores como el respeto y la empatía, expresados a través de afecto y preocupación hacia los estudiantes. No obstante, se evidenció que el concepto manejado no abarca todas las características relevantes de buen trato, tales como la capacidad de otorgar bienestar para asegurar una óptima salud mental y física, el respeto y la resiliencia. Asimismo, no se hace referencia explícita al bienestar, calidad de vida y desarrollo integral de los estudiantes, ni a las influencias que inciden en su proceso de aprendizaje (Rivera Villalón, 2023).

Complementariamente, se realizó un estudio a 2.161 estudiantes de preparatoria, pertenecientes a 22 escuelas públicas del estado de Jalisco, México. Los estudiantes tenían entre 15 y 19 años, con una media de 16.7 años. Los participantes respondieron el Inventario de Competencias Socioemocionales para Adolescentes, la Escala Básica de Empatía, la Escala de Buen Trato, y la Escala de Agresión Física del Cuestionario de Agresividad (Orozco Solís, 2021). La autora menciona que los principales resultados indican que las competencias emocionales y sociales influyen significativamente en la forma en que los adolescentes enfrentan los conflictos. En particular, la regulación emocional se destaca como una variable clave, ya que favorece la aparición de conductas prosociales y contribuye a la reducción de la agresividad física. Adicionalmente, los resultados de este estudio indican que la agresividad física se puede predecir en un 30% por las competencias socioemocionales de manejo de estrés, amabilidad, buen trato, cordialidad, y empatía efectiva. En relación a lo anterior, factores como la regulación emocional, tolerancia, inhibición cognitiva, y flexibilidad mental, tienen la capacidad de reducir y prevenir la agresividad física en los adolescentes. A raíz de esto, se puede concluir que la capacidad de regular las emociones, y resolver problemas, se relaciona directamente con la prevención de distintas situaciones que pueden generar conductas agresivas en los estudiantes. Finalmente, los resultados del estudio arrojan una relación directa entre el buen trato, la inteligencia emocional y la convivencia.

Por otra parte, se realizó una investigación en tres entidades sociales que atienden adolescentes entre 12 y 16 años en riesgo de exclusión social en Madrid, Galicia y Cataluña. Este estudio, con una muestra de 149 estudiantes, tiene como objetivo analizar el impacto que generan los educadores sociales en la población adolescente. Se utilizó una metodología mixta, de carácter no experimental, y los datos se obtuvieron mediante diversos instrumentos, tales como, cuestionarios, grupos de discusión, y entrevistas semiestructuradas (Montserrat & Melendro, 2017).

Los resultados indican que el buen trato, el respeto, la paciencia y la empatía hacia los adolescentes refuerzan su sentimiento de apoyo y seguridad. Este acompañamiento, a su vez, favorece la construcción de un vínculo que potencia la capacidad de los jóvenes para

afrontar los conflictos. Por otro lado, los resultados indican que las estrategias de acompañamiento y escucha activa hacia adolescentes, pueden tener un impacto positivo en su capacidad para resolver problemas complejos. Del mismo modo, los educadores sociales mencionan la importancia de promover instancias que favorezcan el compromiso y el apego, con el objetivo de potenciar el trabajo en equipo, y mejorar la convivencia dentro del grupo. Finalmente, se concluye que una relación de confianza, basada en una alta calidez emocional entre educadores sociales y adolescentes, puede impactar positivamente en el desarrollo socioemocional de los individuos. Tal como se señala, las intervenciones educativas desempeñan un papel fundamental al facilitar la inclusión de adolescentes que han sido excluidos de la sociedad (Montserrat & Melendro, 2017).

Siguiendo una línea similar, la investigación de Rendón (2015) indica que los índices de violencia y conflicto escolar han aumentado considerablemente, sobre todo en la educación secundaria. Estas situaciones responden a una combinación de causas sociales, económicas y culturales. Es por esto, que se aplica un estudio que busca analizar la relación entre la educación de la competencia socioemocional, y los estilos de enseñanza de los docentes del municipio de Caucasia. La investigación siguió una metodología mixta, de tipo descriptiva, y se aplicaron instrumentos cualitativos y cuantitativos a un total de 50 docentes y 955 estudiantes de 5 instituciones de la región. Según la autora, la competencia socioemocional consiste en la identificación, interpretación, argumentación, y resolución de problemas socioemocionales en los distintos contextos, incluyendo el escolar. Los principales resultados arrojan que el rol del docente es fundamental, ya que está encargado de promover una atmósfera de respeto y autoconfianza en la sala de clases, así como también de fomentar comunicación, a través de la aceptación y tolerancia de ideas.

Rendón (2015) menciona que el ser humano es un ser social, y que para formarse necesita relacionarse con otros, teniendo interacciones o vínculos afectivos. Es un hecho, que cada ser humano piensa de forma diferente, lo que en ocasiones puede generar rivalidad o enfrentamiento, es por esto, que se destaca la importancia de la comunicación dialógica entre los estudiantes, como herramienta clave para dar salida a los conflictos, y del mismo modo, promover un ambiente más comunicativo entre pares.

La literatura revisada evidencia de manera consistente que el buen trato, la inteligencia emocional y el desarrollo de competencias socioemocionales constituyen pilares fundamentales para la construcción de climas escolares saludables. Los resultados de las investigaciones revisadas refuerzan la necesidad de promover el respeto, la empatía y la comunicación efectiva dentro de las comunidades educativas, con el fin de favorecer el bienestar integral y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Buen trato y habilidades socioemocionales: Desafíos para los equipos de gestión de convivencia escolar

La convivencia escolar se comprende como un proceso que se construye en la interacción cotidiana entre los miembros de la comunidad educativa y que se expresa en las formas de relación que se establecen al interior de los establecimientos. En esta línea,

distintos estudios coinciden en que la convivencia implica el desarrollo de prácticas orientadas a la inclusión, la participación y el abordaje constructivo de los conflictos, lo que incide en el aprendizaje y en el desarrollo socioafectivo de los estudiantes (Villegas-Robertson, Prat-Grau y Marín-Gutiérrez, 2021; Quevedo Avila, 2025; Lamas-Aicón, Carrasco-Aguilar y Morales, 2022). Esta comprensión permite situar la convivencia como parte del funcionamiento escolar y no como un ámbito aislado de la gestión educativa.

En este marco, el buen trato se entiende como una forma de relación que orienta las interacciones hacia el respeto, el reconocimiento y la valoración del otro. La literatura muestra que su desarrollo se vincula con prácticas pedagógicas y de gestión que favorecen la participación y la inclusión, configurando un marco desde el cual se abordan los conflictos (Villegas-Robertson, Prat-Grau y Marín-Gutiérrez, 2021). Al mismo tiempo, estudios centrados en la percepción del buen trato advierten que este concepto no siempre se comprende de manera integral en las comunidades educativas, tendiendo a asociarse principalmente a la ausencia de violencia o al respeto básico, lo que limita su potencial formativo (Rivera Villalón, 2023; Orozco et al., 2023). Esta diferencia entre comprensión conceptual y práctica concreta constituye una primera tensión relevante para los equipos de convivencia.

En este contexto, las habilidades socioemocionales constituyen un elemento central para la promoción de relaciones positivas dentro de las comunidades educativas. De acuerdo con CASEL, las habilidades socioemocionales corresponden a herramientas que permiten a las personas comprender y regular sus emociones, sentir y demostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y definir y alcanzar metas personales. Asimismo, este enfoque asume que dichas habilidades pueden ser desarrolladas mediante procesos educativos intencionados, reconociendo su carácter educable y susceptible de fortalecimiento a través de la formación y la experiencia (CASEL, 2017).

El desarrollo de habilidades socioemocionales se posiciona como un componente que permite operacionalizar el buen trato en la vida escolar. La evidencia muestra que el fortalecimiento de la autorregulación, la empatía y la comunicación contribuye a mejorar las relaciones interpersonales y a disminuir conductas disruptivas (Valdez Mateo y Rodríguez, 2025). Estos hallazgos coinciden con estudios que destacan el rol de la educación socioemocional como un factor que favorece climas escolares más positivos y relaciones más colaborativas (Orozco Solís, 2021). De este modo, las habilidades socioemocionales no se abordan como un complemento, sino como un elemento que permite sostener prácticas de convivencia escolar basadas en relaciones respetuosas en el tiempo.

Sin embargo, la evidencia advierte que el desarrollo de estas habilidades no depende exclusivamente del trabajo en el aula, sino que se encuentra condicionado por factores institucionales. En este sentido, la convivencia escolar se configura como un fenómeno atravesado por tensiones que emergen de la interacción entre políticas educativas, dinámicas organizacionales y prácticas cotidianas (Lamas-Aicón, Carrasco-Aguilar y Morales, 2022). Estas tensiones se expresan en la coexistencia de enfoques formativos, orientados al desarrollo socioemocional, y enfoques centrados en la regulación de la conducta, lo que genera dificultades en la implementación coherente de las acciones de convivencia.

En el plano empírico, los estudios muestran que estas tensiones se traducen en desafíos concretos para los equipos de convivencia escolar. En particular, el rol del encargado de convivencia presenta dificultades asociadas a la falta de definición de funciones y a la sobrecarga de tareas, lo que incide en una orientación del trabajo centrada en la resolución de situaciones contingentes (Guerrero et al., 2025). Esta situación es consistente con investigaciones que evidencian una gestión fragmentada de la convivencia, donde las acciones se desarrollan de manera poco articulada con otros actores del establecimiento (Villegas-Robertson et al., 2021).

A estas condiciones se suman limitaciones estructurales, como la falta de tiempo, las dificultades en la gestión de recursos y la baja participación de las familias, lo que refuerza una lógica de intervención centrada en la contingencia más que en la prevención (Villegas-Robertson et al., 2021; Guerrero et al., 2025). Esta orientación dificulta la integración del desarrollo socioemocional en las prácticas institucionales, generando una brecha entre los enfoques declarados y las acciones implementadas.

En este contexto, el liderazgo educativo se posiciona como un elemento que puede contribuir a reducir estas brechas. La evidencia muestra que cuando los equipos directivos promueven una visión compartida de la convivencia, es posible articular las acciones institucionales y avanzar hacia prácticas más coherentes con un enfoque formativo (Quevedo Avila, 2025). Esto permite fortalecer el trabajo colaborativo y generar condiciones que favorezcan la integración del buen trato y las habilidades socioemocionales en la gestión escolar.

A partir de lo anterior, los desafíos para los equipos de gestión de convivencia escolar se vinculan con la necesidad de avanzar hacia una mayor coherencia entre los enfoques teóricos y las prácticas institucionales. Esto implica integrar el desarrollo de habilidades socioemocionales con las estrategias de convivencia, fortalecer la articulación entre actores y generar condiciones que permitan superar una lógica centrada en la respuesta a conflictos, avanzando hacia una gestión más preventiva y formativa, acorde a las necesidades de la comunidad educativa.

Propuesta de diagnóstico

Objetivo general

Comprender los factores que inciden en la promoción del buen trato por parte de los docentes, asistentes de la educación y equipo de gestión en el contexto escolar.

Objetivos específicos

1. Evaluar el nivel de bienestar personal, ansiedad, estrés y burnout de los funcionarios.
2. Evaluar el nivel de autoeficacia docente para la convivencia escolar.

3. Identificar las competencias que los funcionarios reconocen necesarias para promover el buen trato.
4. Detectar las barreras que dificultan la implementación de prácticas de buen trato en el contexto escolar.
5. Describir las estrategias y competencias socioemocionales que los funcionarios despliegan en el contexto escolar para fortalecer el buen trato.

Descripción de instrumentos

Para indagar y dar cuenta de los objetivos del diagnóstico se utilizaron instrumentos cuantitativos y cualitativos que permitieron comprender los factores que inciden en la promoción del buen trato en el contexto escolar.

Se aplicó un cuestionario sociodemográfico para recopilar las principales características de la población objetivo. Este instrumento fue fundamental para contextualizar los hallazgos y establecer relaciones entre las variables personales y las percepciones recogidas, tanto en entrevistas como en los cuestionarios. Tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), la información sociodemográfica resulta clave para interpretar adecuadamente los datos, ya que permite comprender cómo influyen las variables personales y contextuales en los fenómenos estudiados.

El objetivo específico número uno buscó evaluar el nivel de bienestar socioemocional, ansiedad, estrés y burnout de los funcionarios del establecimiento. Para ello, se adoptó un enfoque cuantitativo que considera la aplicación de tres instrumentos validados. En primer lugar, se utilizó el Índice de Bienestar Personal (Personal Wellbeing Index, PWI), diseñado para medir el bienestar subjetivo en adultos. En el contexto chileno, este instrumento fue validado por Oyanedel, Vargas, Mella y Páez (2015), en una muestra de 400 usuarios del sistema público de salud de Santiago, reportando una alta consistencia interna y adecuados índices de ajuste factorial. El PWI consta de siete ítems que evalúan la satisfacción en distintas áreas de la vida, como el nivel de vida, salud, relaciones personales y seguridad, utilizando una escala Likert de 10 puntos que va desde “totalmente insatisfecho” hasta “totalmente satisfecho”. En segundo lugar, para medir los niveles de ansiedad y estrés, se aplicó la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21), un instrumento de autorreporte compuesto por 21 ítems distribuidos equitativamente en tres subescalas. En este estudio, se utilizaron únicamente las subescalas de ansiedad y estrés, decisión respaldada por evidencia empírica que demuestra el uso independiente de cada dimensión manteniendo su validez psicométrica (Antúnez &Vinet, 2012). La DASS-21 ha sido validada en población adulta chilena, en una muestra de 1.143 trabajadores del sector de servicios, demostrando una estructura factorial adecuada y alta consistencia interna (Güilgüiruca, Quiñones & Zúñiga, 2023). Esta selección responde a la relevancia específica de estos dos factores en el análisis del bienestar personal de los funcionarios, en coherencia con los objetivos del presente estudio. Finalmente, para evaluar el nivel de burnout se utilizó el Maslach Burnout Inventory (MBI), instrumento ampliamente reconocido y validado a nivel internacional para evaluar el síndrome de desgaste profesional. Se empleó la versión adaptada y validada para el contexto chileno, la cual contempla las tres dimensiones clásicas del MBI: agotamiento emocional,

despersonalización y realización personal. Este instrumento consta de 22 ítems que se responden mediante una escala Likert de frecuencia que va desde “nunca” hasta “todos los días”. Estudios realizados en Chile han respaldado las propiedades psicométricas de esta versión, evidenciando adecuada consistencia interna y validez factorial (Zúñiga-Jara & Pizarro-León, 2018; Buzzetti Bravo, 2005). Estos antecedentes fundamentan la pertinencia de emplear el MBI como herramienta confiable y válida para evaluar el nivel de burnout, aportando datos cuantitativos esenciales para cumplir con los objetivos del diagnóstico.

Para evaluar el objetivo específico número dos se aplicó la Escala de Autoeficacia Docente para la Convivencia Escolar (ADCE), que permite realizar una evaluación de la capacidad percibida por los docentes para enfrentar los desafíos de la convivencia escolar. El instrumento cuenta con 21 preguntas en total, 11 preguntas miden la dimensión pedagógica y 10 preguntas la dimensión democrática. Cada pregunta se evalúa en una escala de valores entre 1 y 6, 1 = “no soy capaz”, y 6 = “soy totalmente capaz”. Para este estudio se excluyó la dimensión democrática, al no vincularse directamente con el objetivo propuesto. En consecuencia, se aplicaron únicamente 10 ítems pedagógicos correspondientes a los factores Inclusión y Colaboración.

Con el propósito de evaluar los objetivos específicos tres y cuatro, se aplicaron entrevistas semiestructuradas como principal instrumento de recolección de datos cualitativos. Estas entrevistas permitieron explorar de manera integrada las competencias que los funcionarios consideran necesarias para promover el buen trato y las barreras que perciben en su implementación. A través de una conversación abierta pero guiada, se utilizó un único instrumento compuesto por veinte preguntas, orientadas a indagar en las experiencias personales, percepciones, prácticas profesionales y dificultades que enfrentan los participantes al intentar sostener prácticas de buen trato. Las preguntas abordaron temas relacionados con las competencias individuales, la formación inicial, las condiciones laborales, los recursos institucionales disponibles y posibles obstáculos de índole personal o emocional.

Complementariamente, el cuestionario sociodemográfico incluyó preguntas abiertas destinadas a recoger información adicional sobre ambos objetivos, considerando vivencias vinculadas al buen trato y dificultades percibidas para su promoción en el contexto escolar.

Con la finalidad de abordar el objetivo específico número cinco, se llevaron a cabo observaciones dentro del establecimiento en diversos contextos, tales como el aula y los recesos entre clases. La observación es una técnica cualitativa que permite registrar y analizar información relacionada a las conductas, interacciones y competencias que manifiestan los funcionarios dentro de entornos educativos reales (Fuertes Camacho, 2011). En este caso, se buscó identificar la presencia de estrategias y competencias socioemocionales como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos, las cuales reflejan prácticas concretas de buen trato en el entorno escolar.

Procedimiento

El diagnóstico se desarrolló mediante la implementación simultánea y articulada de diversas técnicas de recolección de información, con el propósito de obtener una comprensión integral y multidimensional de los factores que influyen en la promoción del buen trato en el contexto escolar. Las acciones contemplaron la aplicación de un cuestionario sociodemográfico, instrumentos cuantitativos estandarizados, entrevistas cualitativas y observaciones directas, todas dirigidas a docentes, asistentes de la educación y equipo de gestión del establecimiento. Se siguieron las orientaciones metodológicas de Sánchez-Oñate y González-Montenegro (2025).

De manera convergente, se aplicó el cuestionario sociodemográfico junto con diversas escalas estandarizadas bajo un enfoque censal, es decir, a todos los funcionarios de la comunidad educativa. El objetivo fue recabar información contextual y evaluar los niveles de bienestar personal, ansiedad, estrés y burnout. Adicionalmente, se aplicó la Escala de Autoeficacia para la Convivencia Escolar exclusivamente a los docentes, con el propósito de conocer su percepción sobre la capacidad para abordar desafíos relacionados con la convivencia. Cabe señalar que, por resguardo ético y con el fin de evitar posibles susceptibilidades, se optó por excluir el ítem número 8 del instrumento, el cual alude a reconocer y mejorar experiencias de aprendizajes donde los estudiantes se sientan excluidos, aislados o rechazados por compañeros. Asimismo, se decidió eliminar la subescala de democracia, dado que no se relaciona directamente con el objetivo establecido en este estudio. Todos los instrumentos fueron administrados en formato digital, con el fin de facilitar el acceso y promover una amplia participación. Se dispuso de un plazo de dos semanas para su aplicación, asegurando el tiempo necesario para que los participantes respondan de forma reflexiva y completa.

Paralelamente, se realizaron entrevistas semiestructuradas vía online a una muestra intencionada y acotada de funcionarios, considerando al menos seis participantes pertenecientes a distintos estamentos: docentes, asistentes de la educación y miembros del equipo de gestión. Dado que el enfoque cualitativo busca comprender en profundidad la experiencia subjetiva de los participantes, el número reducido se justifica metodológicamente, ya que se privilegia la riqueza del relato por sobre la representatividad estadística. De acuerdo con Guest, Bunce y Johnson (2006), la saturación temática, es decir, el punto en que dejan de emerger nuevas categorías relevantes suele comenzar a alcanzarse a partir de la sexta entrevista, consolidándose generalmente entre la sexta y la duodécima. Por ello, una muestra mínima de seis entrevistas, seleccionadas estratégicamente, resulta adecuada para los fines del presente estudio.

La selección de los informantes se realizó con criterios de heterogeneidad funcional y experiencia institucional, priorizando a aquellos que desempeñen roles relevantes en la vida escolar y que cuenten con al menos dos años de permanencia en el establecimiento. Esta estrategia permitió recoger perspectivas diversas sobre las competencias, prácticas y barreras que inciden en la promoción del buen trato desde los distintos espacios de interacción con los estudiantes y la comunidad educativa.

Como parte del levantamiento simultáneo de información, se llevaron a cabo observaciones directas tanto en el aula como en áreas comunes del establecimiento, con el propósito de describir las estrategias y competencias socioemocionales que los funcionarios

despliegan en situaciones reales de interacción para fortalecer el buen trato. Estas competencias incluyen la empatía, autorregulación emocional, resolución pacífica de conflictos, habilidades comunicativas y colaboración. En cuanto a las estrategias, se optó por una observación de tipo libre, permitiendo registrar de manera abierta aquellas acciones espontáneas, intencionadas o recurrentes que los funcionarios utilizaron para promover un clima de respeto, apoyo y convivencia positiva, sin limitarse a una pauta cerrada.

En el caso de los docentes, se realizaron observaciones dentro de la sala de clases utilizando una pauta estructurada que considera cuatro ítems: comunicación respetuosa, clima emocional en el aula, equidad en la participación y modelamiento del buen trato. De forma complementaria, se aplicó una pauta específica para asistentes de la educación y miembros del equipo de gestión, focalizada en las interacciones que se producen en espacios comunes. Esta pauta contempla cuatro dimensiones: comunicación y lenguaje interpersonal, actitudes frente a conflictos, ejemplo de buen trato, inclusión y trato equitativo.

Con el fin de garantizar una recolección de datos lo más diversa y representativa posible, las observaciones se planificaron buscando una máxima variabilidad de contextos. Para ello, se incluyeron distintos niveles, cursos, horarios, asignaturas y momentos diferenciados, como clases estructuradas, dinámicas y recreos. Esta estrategia permitió captar la diversidad de estilos de relación e interacción, y al mismo tiempo, las distintas formas en que los funcionarios implementan estrategias intencionadas que favorecen la convivencia positiva. Las observaciones se desarrollaron durante dos semanas consecutivas, abarcando distintas jornadas laborales y priorizando momentos clave de interacción institucional.

De esta manera, el procedimiento combina enfoques cuantitativos y cualitativos, proporcionando una comprensión profunda y multidimensional de los factores que afectan la promoción del buen trato en el contexto escolar. Cabe destacar que, durante la aplicación del diagnóstico, se implementó una triangulación de investigadores, ya que el equipo de convivencia escolar fue el encargado de aplicar y registrar las observaciones. Esta estrategia permitió reducir sesgos y considerar distintas perspectivas en la información recogida.

Tabla 1

Plan de levantamiento de información

Objetivo específico	Descripción de la acción	Responsables de su realización	Fuente de información	Método de recolección de información	Medios de verificación
1.- Evaluar el nivel de bienestar socioemocional, ansiedad, estrés y burnout de los funcionarios.	Aplicar el cuestionario sociodemográfico y las escalas validadas (PWI, DASS-21, MBI) a todos los funcionarios, asegurando confidencialidad y consentimiento informado.	Equipo investigador y/o Equipo de Convivencia Escolar.	Funcionarios participantes.	Aplicación digital (plataforma en línea).	Base de datos recopilada de las respuestas a los cuestionarios.
2.- Evaluar el nivel de autoeficacia docente para la convivencia escolar.	Aplicar la Escala de Autoeficacia Docente para la Convivencia Escolar exclusivamente a docentes, considerando únicamente 10 ítems de la dimensión pedagógica.	Equipo investigador y/o Equipo de Convivencia Escolar.	Docentes participantes.	Aplicación digital (plataforma en línea).	Base de datos recopilada de las respuestas de la EDCE.
3.- Identificar las competencias que los funcionarios reconocen necesarias para promover el buen trato. 4.- Detectar las barreras que dificultan la implement	Realizar entrevistas semiestructuradas a una muestra de funcionarios de distintos estamentos (docentes, asistentes de la educación y equipo de gestión). Aplicar cuestionario sociodemográfico que incluye preguntas asociadas a los objetivos.	Equipo investigador.	Funcionarios participantes.	Entrevistas online, grabadas y transcritas.	Transcripciones y análisis cualitativo.

ación de prácticas de buen trato en el contexto escolar.					
5.- Describir las estrategias y competencias socioemocionales que los funcionarios despliegan en el contexto escolar para fortalecer el buen trato.	Observar acciones espontáneas, intencionadas o recurrentes de buen trato, así como manifestaciones de competencias socioemocionales en aulas y espacios comunes.	Equipo investigador y/o Equipo de Convivencia Escolar.	Funcionarios participantes.	Observación sistemática mediante pautas.	Pautas completadas y registros descriptivos.

Fuente: Elaboración propia.

Reporte proceso diagnóstico

1. Planificación de acciones diagnósticas

Las acciones diagnósticas se desarrollaron de acuerdo a la planificación inicial, aunque durante la implementación se presentaron algunas dificultades que limitaron el alcance previsto. En primer lugar, se llevaron a cabo reuniones iniciales con el director y la orientadora del establecimiento, instancias en las que se presentaron los alcances del proyecto y se profundizó en la problemática detectada: la necesidad de fortalecer el buen trato en la comunidad educativa. Durante estas reuniones se acordaron los procedimientos de recolección de información, las responsabilidades de cada actor y los resguardos éticos

pertinentes. Asimismo, se definió la calendarización para la aplicación de los distintos instrumentos, así como la coordinación de las entrevistas semiestructuradas y de las observaciones en aula y recreos.

2. **Recolección de datos:**

Tal como se señaló en la sección de descripción de instrumentos, el diagnóstico combinó enfoques cuantitativos y cualitativos. Para ello, se aplicaron los instrumentos previamente descritos: cuestionarios sociodemográficos, escalas estandarizadas, entrevistas semiestructuradas y pautas de observación los cuales en conjunto permitieron abordar los objetivos del diagnóstico.

3. **Coordinación con el profesional del establecimiento:**

En acuerdo con el director y la orientadora, se elaboró un video explicativo para contextualizar a los funcionarios sobre los objetivos del diagnóstico y socializar el formulario digital a ser respondido. Asimismo, se acordó la calendarización para la aplicación de entrevistas semiestructuradas realizadas de forma online entre el 12 y el 18 de agosto, que incluyeron a representantes del estamento docente, equipo de gestión y asistentes de la educación. Por otro lado, se solicitó apoyo al equipo de convivencia escolar para la aplicación de las pautas de observación en aulas y espacios comunes durante dos semanas consecutivas en el mes de agosto.

4. **Aplicación de instrumentos:**

La aplicación de los instrumentos se desarrolló en modalidad digital durante la última semana de julio y la primera quincena de agosto, presentando algunas dificultades en la recolección de respuestas a través del formulario de Google. No obstante, gracias al apoyo del establecimiento fue posible reunir un total de 17 respuestas dentro de los plazos definidos. De manera complementaria, se realizaron 4 de las 6 entrevistas semiestructuradas inicialmente planificadas, las cuales permitieron profundizar en las experiencias y percepciones de los funcionarios respecto al buen trato. Asimismo, se llevaron a cabo 10 observaciones en clases y recreos, que entregaron evidencia directa y contextual sobre las competencias socioemocionales y las prácticas desplegadas en la interacción cotidiana.

5. **Análisis de datos:**

El análisis se realizó en dos fases. En la primera, los datos cuantitativos obtenidos a través de los cuestionarios fueron tabulados y analizados en Excel, calculando medidas generales y distribuciones por dimensiones en cada instrumento. En la segunda fase, se procesaron las entrevistas y observaciones mediante análisis cualitativo temático, identificando categorías vinculadas a competencias, estrategias y barreras en la promoción del buen trato. Los resultados combinados entregaron una comprensión integral, lo que permitió avanzar en la evaluación de los objetivos planteados y disponer de insumos sólidos para la elaboración de la propuesta de intervención.

Reporte del logro del objetivo general y objetivos específicos

Objetivo general: Comprender los factores que inciden en la promoción del buen trato por parte de los docentes, asistentes de la educación y equipo de gestión en el contexto escolar.

El cumplimiento del objetivo general fue logrado a través de la implementación de un proceso de evaluación mixto, que combinó instrumentos cuantitativos (Índice de Bienestar Personal, Escala DASS-21, Maslach Burnout Inventory y Escala de Autoeficacia Docente para la Convivencia Escolar) con técnicas cualitativas (entrevistas semiestructuradas y pautas de observación). La aplicación de estos instrumentos se realizó en el mes de agosto, abarcando a docentes, asistentes de la educación y equipo de gestión, en modalidad digital. La integración de estas fuentes de información permitió contar con un panorama amplio y sistemático sobre las percepciones, competencias, condiciones y dificultades asociadas al buen trato en el establecimiento, dando cumplimiento al propósito central del estudio.

OE1: Evaluar el nivel de bienestar personal, ansiedad, estrés y burnout de los funcionarios.

Este objetivo fue considerado alcanzado. Para ello, se seleccionaron tres instrumentos validados en Chile: el Índice de Bienestar Personal (PWI), la Escala de Ansiedad y Estrés de la DASS-21 y el Maslach Burnout Inventory (MBI), los cuales se adaptaron a formato digital mediante un formulario en línea. Se coordinó con la dirección del establecimiento la socialización del formulario y la calendarización del proceso de aplicación. La participación no alcanzó la totalidad de funcionarios convocados, logrando un total de 17 personas quienes respondieron de manera anónima y voluntaria en un plazo de tres semanas. Una vez finalizada la recolección, se procedió al análisis estadístico de los puntajes obtenidos en cada instrumento, considerando tanto las dimensiones de bienestar personal como los indicadores de ansiedad, estrés y burnout.

OE2: Evaluar el nivel de autoeficacia docente para la convivencia escolar.

Este objetivo fue considerado alcanzado mediante la aplicación de la Escala de Autoeficacia Docente para la Convivencia Escolar (ADCE), incorporada en el mismo formulario digital aplicado en el OE1 y previamente adaptada mediante la exclusión de la dimensión democrática. La aplicación estuvo dirigida exclusivamente a los docentes del establecimiento, logrando la participación de 10 personas que respondieron de manera anónima y voluntaria en el plazo establecido. Con estas respuestas fue posible recoger antecedentes cuantitativos sobre la percepción de autoeficacia en materia de convivencia escolar.

OE3: Identificar las competencias que los funcionarios reconocen necesarias para promover el buen trato.

Este objetivo fue alcanzado. Se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas en formato online, entre el 12 y el 18 de agosto, a representantes de distintos estamentos de la comunidad educativa. A través de estas entrevistas se recogieron percepciones y experiencias

en torno al buen trato en el contexto escolar. El análisis, de carácter cualitativo permitirá identificar las competencias que los funcionarios perciben como necesarias para impulsar relaciones de buen trato dentro de la comunidad educativa.

OE4: Detectar las barreras que dificultan la implementación de prácticas de buen trato en el contexto escolar.

Este objetivo fue considerado alcanzado a partir de la información recogida en las entrevistas semiestructuradas aplicadas entre el 12 y el 18 de agosto, dirigidas a representantes de distintos estamentos de la comunidad educativa. En este caso, se puso especial énfasis en relevar los obstáculos percibidos por los participantes, complementando además con los comentarios consignados en el cuestionario sociodemográfico. El análisis cualitativo, permitirá reconocer las barreras para la aplicación de prácticas de buen trato en el establecimiento.

OE5: Describir las estrategias y competencias socioemocionales que los funcionarios despliegan en el contexto escolar para fortalecer el buen trato.

El cumplimiento de este objetivo se logró mediante la aplicación de pautas de observación en aulas y espacios comunes durante la segunda y tercera semana de agosto. Para garantizar la diversidad de escenarios y actores, se intencionó un muestreo de máxima variabilidad, abarcando distintos niveles, cursos y espacios del establecimiento. Las observaciones se realizaron en un contexto cotidiano, resguardando la naturalidad de las interacciones y la confidencialidad de los participantes. Este procedimiento permitió disponer de un registro sistemático de prácticas de convivencia escolar, constituyendo una fuente de información cualitativa complementaria a los otros instrumentos aplicados.

Reporte resultados del proceso diagnóstico

1. Análisis cuantitativo

1.1 Caracterización sociodemográfica de los participantes

La caracterización sociodemográfica de los participantes se realizó a partir de las 15 respuestas válidas obtenidas en el diagnóstico. La edad media del grupo fue de 43,3 años, con un rango que fluctuó entre los 26 y los 66 años. En cuanto a la antigüedad en el establecimiento, se observó una mediana de 6 años, con valores que fueron desde ingreso reciente hasta funcionarios con más de 40 años de experiencia.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de edad y antigüedad de los participantes

Variable	Media	Mediana	Rango

Edad (años)	43,3	-	26 - 66
Antigüedad (años)	-	6	<1 - 40+

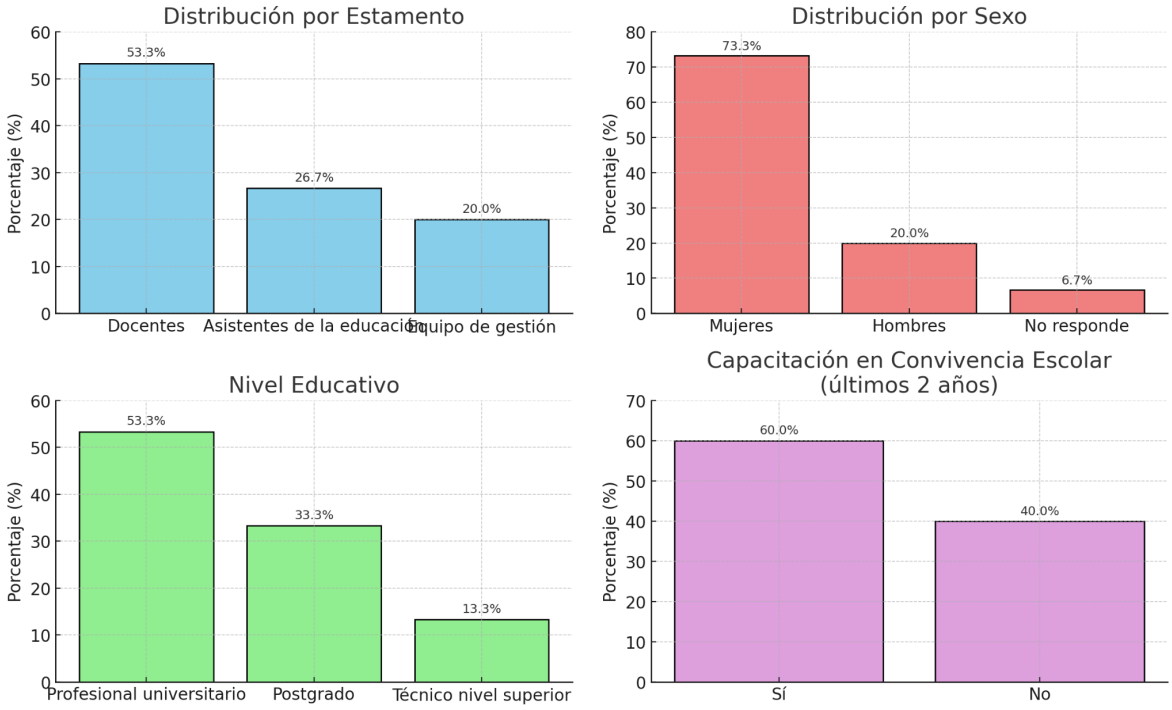
Fuente: Elaboración propia.

Con relación al estamento, la mayoría de los participantes correspondió a docentes (53,3%), seguidos por asistentes de la educación (26,7%) y miembros del equipo de gestión (20%). En la variable sexo, se reportó un predominio de mujeres (73,3%), mientras que los hombres alcanzaron un 20%, y un 6,7% prefirió no responder. En relación con la jornada laboral, la totalidad de los funcionarios declaró desempeñarse en jornada completa.

En lo que refiere al nivel educativo, un 53,3% indicó poseer título de profesional universitario, un 33,3% señaló contar con postgrado, y un 13,3% tenía formación técnica de nivel superior. Finalmente, sobre capacitación formal en convivencia escolar o buen trato en los últimos dos años, un 60% afirmó haber participado en instancias de formación, mientras que el 40% restante declaró no haber recibido capacitaciones en esta materia.

Figura 1

Caracterización sociodemográfica de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

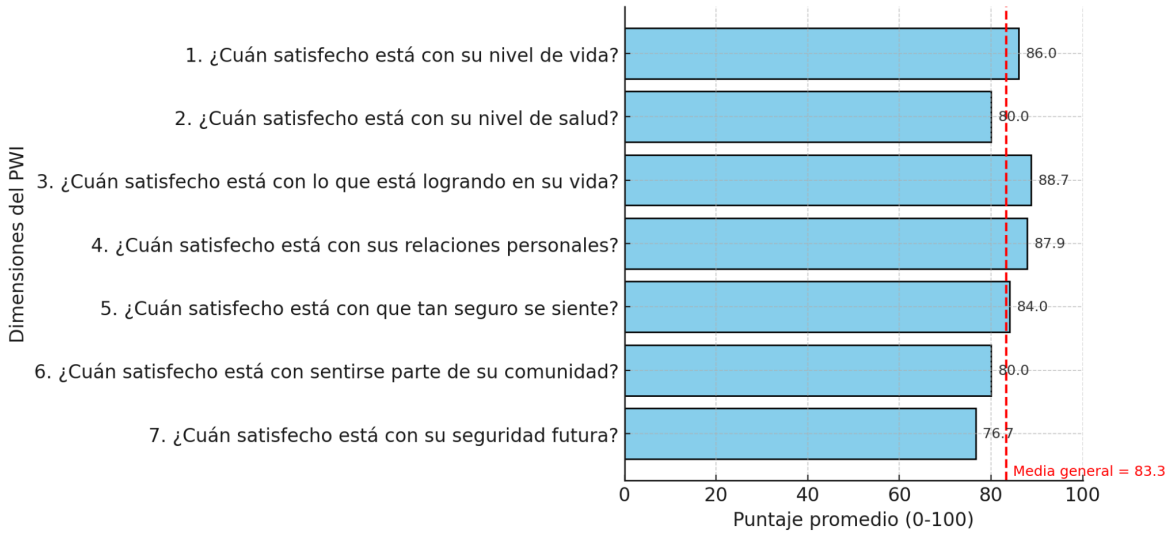
1.2 Índice de Bienestar Personal (PWI)

El Índice de Bienestar Personal (PWI) fue aplicado a la totalidad de los participantes, considerando siete ítems que evalúan distintos ámbitos de satisfacción vital: nivel de vida, salud, logros, relaciones personales, comunidad y seguridad. Cada respuesta se valoró en una escala de 0 a 10 y posteriormente se transformó a un rango estandarizado de 0 a 100, lo que permitió obtener un puntaje general por persona.

Los resultados muestran una tendencia hacia altos niveles de bienestar personal, con un puntaje promedio de 83,3 puntos, valor que se sitúa significativamente por encima del rango normativo occidental (70–80), según lo reportado por Cummins et al. (2003) y estudios posteriores en diversas poblaciones. Aunque se observan variaciones entre dimensiones, los mayores niveles de satisfacción se concentran en las relaciones personales y el sentido de logro, mientras que los valores más bajos corresponden a aspectos vinculados a la salud, el sentido de pertenencia a la comunidad y la percepción de seguridad futura. En síntesis, el análisis del PWI permitió disponer de un panorama integral del bienestar personal, situando al grupo en un nivel de satisfacción alto.

Figura 2

Puntaje promedio por dimensión del PWI



Fuente: Elaboración propia.

1.3 Escala DASS-21

La aplicación de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) fue aplicada al total de los participantes, con el objetivo de evaluar dos dimensiones relevantes para la salud mental de los funcionarios: el estrés y la ansiedad. Los resultados muestran que, en términos generales, la mayoría de los participantes se sitúa en rangos normales, aunque se evidencian subgrupos con sintomatología de mayor intensidad.

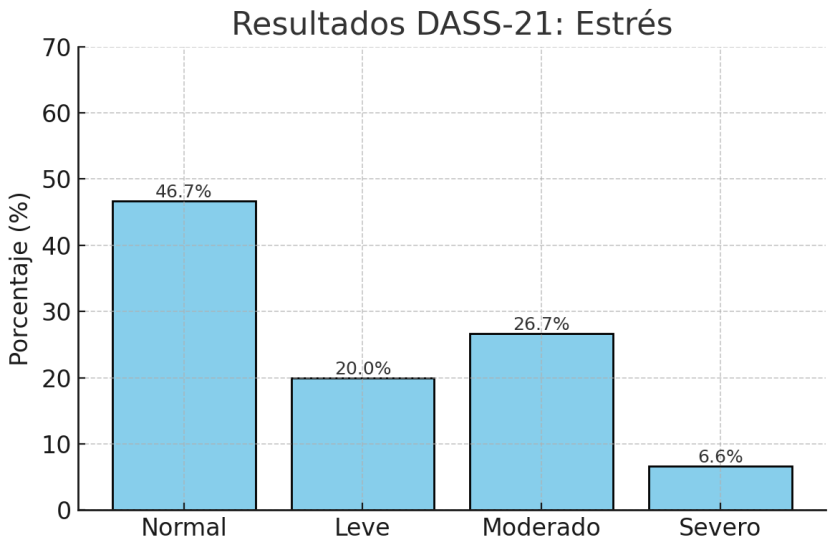
En la dimensión de estrés, nueve funcionarios se ubicaron en la categoría normal (52,9%), tres en leve (17,6%), cuatro en moderado (23,5%) y uno en severo (5,9%). Esto refleja que, aunque existe un predominio de respuestas dentro de la normalidad, casi la mitad de los encuestados presenta algún nivel de malestar que va desde lo leve hasta lo severo. Estos resultados sugieren que, si bien la mayoría mantiene un adecuado manejo del estrés, se observa un grupo significativo que podría ver afectado su bienestar si no se implementan estrategias de acompañamiento oportunas.

En cuanto a la ansiedad, la tendencia es similar. Nueve funcionarios se encuentran en el rango normal (60,0%), cinco en moderado (33,3%) y uno en extremadamente severo (6,7%). El hecho de que un tercio de los participantes reporte ansiedad moderada y que exista un caso aislado en nivel extremadamente severo constituye un hallazgo significativo, pues refleja la presencia de sintomatología de alta intensidad que requiere acompañamiento especializado.

Al considerar de manera conjunta ambas dimensiones, se aprecia que, aunque la mayoría de los funcionarios se encuentra en rangos normales, un grupo relevante presenta sintomatología de ansiedad y estrés en niveles leves a moderados, junto con casos puntuales en categorías severas. Estos hallazgos advierten la necesidad de implementar acciones de acompañamiento, en línea con la evidencia que describe al personal educativo como un colectivo altamente expuesto a demandas emocionales y laborales.

Figura 3

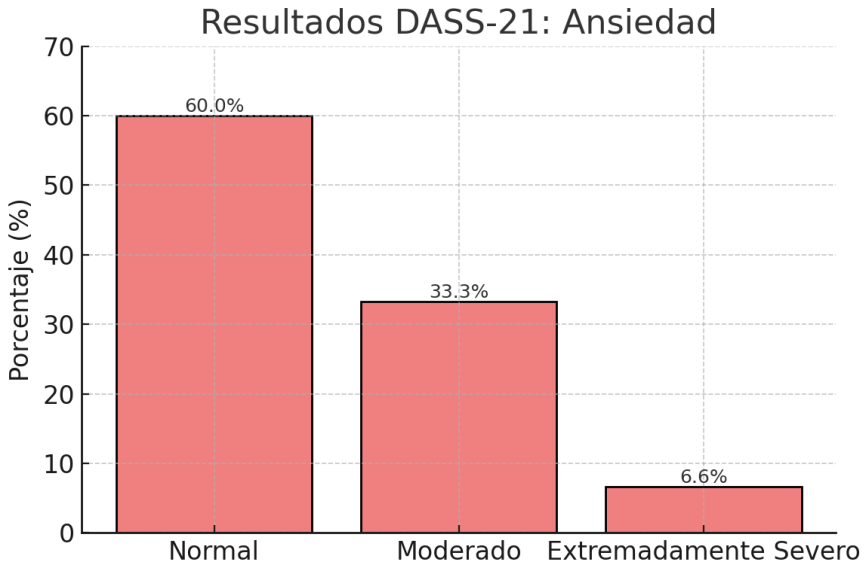
Distribución del estrés en funcionarios



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4

Distribución de la ansiedad en funcionarios



Fuente: Elaboración propia.

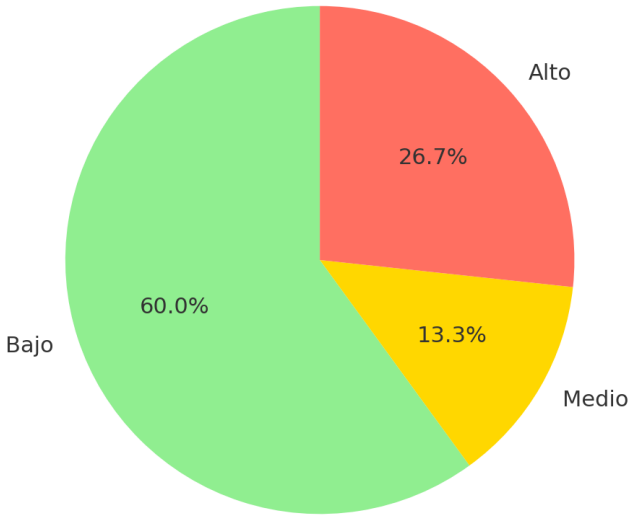
1.4 Síndrome de Burnout (MBI)

Los resultados del Maslach Burnout Inventory (MBI) muestran que la mayoría de los funcionarios evaluados se encuentra en un nivel bajo de riesgo de Burnout (60,0%), lo que

indica que más de la mitad de la muestra presenta un adecuado manejo frente a las demandas laborales y emocionales del contexto educativo. Sin embargo, se observa que un 26,7% de los participantes se ubica en un nivel alto de riesgo, lo que constituye una señal de alerta respecto a la presencia de síntomas asociados al desgaste laboral, tales como agotamiento emocional, despersonalización o baja realización personal. A esto se suma un 13,3% en nivel medio, que representa un grupo susceptible de aumentar su riesgo si no se implementan medidas de apoyo oportunas. En conjunto, estos hallazgos evidencian que, aunque existe una mayoría protegida, una proporción considerable de funcionarios presenta vulnerabilidad frente al Burnout, lo que refuerza la necesidad de generar estrategias institucionales de autocuidado, acompañamiento psicosocial y promoción del bienestar laboral.

Figura 5

Niveles de riesgo de Burnout (MBI) en funcionarios



Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presentarán los valores por subdimensión del MBI. Es importante señalar que estos resultados no corresponden a porcentajes, sino a promedios obtenidos en una escala Likert de 0 a 6 (0 = nunca, 6 = todos los días). Dichos promedios reflejan la frecuencia con que los funcionarios reportan cada experiencia o percepción, lo que permite identificar tendencias dentro de cada dimensión evaluada.

En la dimensión de Agotamiento Emocional, los promedios por ítem fluctuaron entre 0,27 y 3,33. Los puntajes más altos se registraron en “AE14. Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo” (3,33) y “AE1. Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo” (2,87), lo que evidencia percepción de sobrecarga y cansancio. Otros ítems se ubicaron en rangos moderados, como “AE3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra

jornada de trabajo me siento fatigado" (2,13) y "AE8. Siento que mi trabajo me está desgastando" (2,07). En cambio, "AE2. Cuando termino mi jornada de trabajo me siento vacío" (0,27) presentó un promedio muy bajo, lo que muestra que esta experiencia no es común. En conjunto, el agotamiento emocional aparece de forma heterogénea y con focos de desgaste, aunque no constituye un patrón generalizado ni alcanza niveles críticos.

La dimensión de Despersonalización presentó puntajes bajos en la mayoría de los ítems, con promedios entre 0,27 y 2,50. Los ítems D5. "Siento que estoy tratando a algunos estudiantes como si fueran objetos impersonales" (0,43) y D15. "Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a mis estudiantes" (0,27) muestran que los docentes casi nunca reportan estas actitudes, lo que refleja una relación respetuosa y empática hacia sus estudiantes. Sin embargo, se observan valores algo más altos en D10. "Siento que me he hecho más duro/a con la gente" (2,50) y D11. "Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente" (1,53), que sugieren indicios de endurecimiento emocional asociado al manejo del estrés laboral. Finalmente, D22. "Me parece que los estudiantes me culpan de alguno de sus problemas" (1,00) aparece en un nivel bajo, aunque presente. En conjunto, la despersonalización se mantiene en niveles reducidos, sin constituir un patrón generalizado.

Por último, en la dimensión de Realización Personal se concentraron los puntajes más altos de toda la escala, lo que constituye una fortaleza para el grupo. Destacan los ítems RP18. "Me siento estimado/a después de haber trabajado con mis estudiantes" (5,36), RP17. "Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable" (5,13) y RP9. "Siento que estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas a través de mi trabajo" (5,13). También se observan valores elevados en RP7. "Siento que trato con mucha eficacia los problemas de mis estudiantes" (4,80) y RP4. "Siento que puedo entender fácilmente a los estudiantes" (4,71). La única excepción corresponde al ítem RP21. "Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada" (2,80), que evidencia cierta insatisfacción respecto al manejo institucional de estas problemáticas. En términos generales, los funcionarios se perciben eficaces, valorados y con un impacto positivo en su entorno.

Tabla 3

Promedios por ítem en las subdimensiones del MBI

Dimensión	Ítems	$\bar{x}$
Agotamiento Emocional	**AE1.** Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo.	2,87
	AE2. Cuando termino mi jornada de trabajo me siento vacío.	0,27
	AE3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado.	2,13
	AE6. Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa.	2,27
	AE8. Siento que mi trabajo me está desgastando.	2,07
	AE13. Me siento frustrado/a en mi trabajo.	1,93
	AE14. Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo.	3,33
	AE16. Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa.	1,87
	AE20. Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.	1,47
Despersonalización	**D5.** Siento que estoy tratando a algunos estudiantes (y/o sus familias) como si fueran objetos impersonales.	0,43
	D10. Siento que me he hecho más duro/a con la gente.	2,50
	D11. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	1,53
	D15. Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a mis estudiantes (y/o sus familias).	0,27
	D22. Me parece que los estudiantes (y/o sus familias) me culpan de alguno de sus problemas.	1,00

Realización Personal	**RP4.** Siento que puedo entender fácilmente a los estudiantes (y/o sus familias).	4,71
	RP7. Siento que trato con mucha eficacia los problemas de mis estudiantes (y/o sus familias).	4,80
	RP9. Siento que estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas a través de mi trabajo.	5,13
	RP12. Me siento con mucha energía en mi trabajo.	4,00
	RP17. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis estudiantes (y/o sus familias).	5,13
	RP18. Me siento estimado/a después de haber trabajado íntimamente con mis estudiantes (y/o sus familias).	5,36
	RP19. Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.	4,67
	RP21. Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada.	2,80

Fuente: Elaboración propia.

1.5 Escala de Autoeficacia Docente para la Convivencia Escolar (ADCE)

La Escala de Autoeficacia Docente fue aplicada exclusivamente a docentes, es decir, a un total de 10 participantes. Esta escala, con formato Likert, contiene 10 ítems que evalúan la capacidad de los profesores para enfrentar diversos desafíos relacionados con la convivencia escolar, los cuales requieren alta motivación, perseverancia e iniciativa. El puntaje máximo es de 60 puntos, correspondiente a “soy totalmente capaz”, mientras que el mínimo es de 10, equivalente a “no soy capaz”.

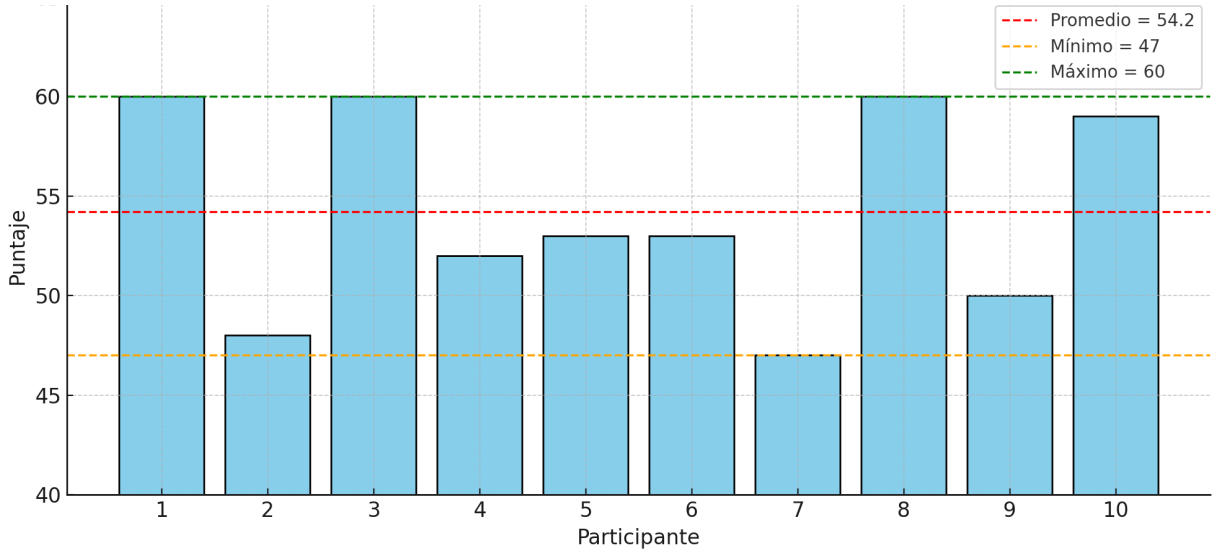
En esta muestra, los puntajes de autoeficacia oscilaron entre 47 y 60, con un promedio de 54,2. De acuerdo con los rangos generales de interpretación de la escala (10–26 = bajo, 27–43 = medio, 44–60 = alto), la totalidad de los docentes se ubica en el nivel alto de autoeficacia. No obstante, para un análisis más detallado se establecieron tres tramos internos: un 20% de los docentes obtuvo puntajes inferiores a 50, lo que podría reflejar algunas dificultades o inseguridades; un 40% se concentró entre 50 y 53 puntos, evidenciando confianza moderada con posibilidad de fortalecimiento; y el 40% restante superó los 53 puntos, mostrando alta seguridad y competencia en su práctica educativa.

En términos generales, la mayoría del equipo docente refleja altos niveles de autoeficacia, lo que constituye una fortaleza institucional. Sin embargo, se recomienda ofrecer apoyo focalizado a quienes se sitúan en el tramo más bajo de este nivel, con el fin de

potenciar su desempeño y contribuir al fortalecimiento de un clima de convivencia escolar positivo.

Figura 6

Puntajes de autoeficacia docente (n=10)



Fuente: Elaboración propia.

2. Análisis cualitativo

2.1 Entrevistas semiestructuradas

El análisis cualitativo de las entrevistas permitió identificar un conjunto de competencias y barreras que inciden en la promoción del buen trato en la comunidad educativa. En términos de competencias, los hallazgos muestran tres dimensiones clave. En primer lugar, las competencias personales, como la empatía, la autorregulación emocional, la capacidad de manejar el estrés y la disposición a la autocrítica, emergen como esenciales para tener relaciones respetuosas y sostenibles en el tiempo. En segundo lugar, se reconocen las competencias relacionales, vinculadas a la interacción con otros miembros de la comunidad, que incluyen la comunicación clara, la escucha activa, la resolución pacífica de conflictos, el trabajo en equipo y la generación de vínculos positivos con otros miembros de la comunidad educativa. Finalmente, las competencias profesionales, como el liderazgo distribuido, la aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas, la innovación, la apertura a la capacitación continua y el conocimiento sobre derechos y buen trato, complementan las habilidades personales y relacionales, permitiendo implementar prácticas más consistentes y efectivas. Se considera que estas competencias en conjunto, constituyen la base para consolidar una cultura escolar sustentada en el respeto y la colaboración.

Por otra parte, las entrevistas revelaron diversas barreras que dificultan la implementación sistemática del buen trato. A nivel institucional y laboral, se mencionan la sobrecarga de trabajo, la presión de tiempo, la falta de recursos humanos y materiales, la infraestructura deficiente y las elevadas demandas administrativas, como factores que restringen el despliegue constante de prácticas de respeto y cuidado. A nivel personal y emocional, aparecen el estrés, el agotamiento, la desmotivación, la impulsividad, el miedo a intervenir en conflictos y las experiencias negativas previas, que inciden en la disposición de los funcionarios para actuar coherentemente con los principios del buen trato. Asimismo, se identifican barreras culturales y sociales, tales como la permanencia de prácticas de maltrato normalizado (como el sarcasmo o el autoritarismo), la resistencia al cambio y la diversidad de valores en la comunidad escolar, elementos que pueden generar tensiones en la convivencia y dificultar la aceptación de estrategias institucionales.

En síntesis, los resultados reflejan que el fortalecimiento del buen trato en la escuela requiere potenciar las competencias personales, relacionales y profesionales de todos los estamentos, al mismo tiempo que se implementan estrategias institucionales que aborden las barreras detectadas. Esto supone disponer de apoyos organizacionales, formación continua, protocolos efectivos y espacios de acompañamiento que permitan sostener un clima escolar positivo, seguro y coherente con los principios del respeto y la inclusión.

Tabla 4

Síntesis de resultados cualitativos obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas

Dimensión	Competencias identificadas	Barreras identificadas	Ejemplos textuales
Personales	- Empatía -Autorregulación emocional - Autocrítica y reflexión - Manejo del estrés y separación vida personal/laboral	- Estrés y agotamiento emocional - Impulsividad - Miedo a intervenir en conflictos - Dificultad para imponer límites	"Trabajo técnicas de respiración" "Me da miedo intervenir si se van a las manos"
Relacionales	- Escucha activa - Comunicación efectiva y cordialidad - Resolución pacífica de conflictos - Trabajo en equipo y solidaridad - Generación de vínculos positivos	- Clima laboral con sarcasmo e ironía normalizados - Experiencias previas de maltrato - Comunicación ineficiente entre estamentos	"Mi escucha es activa y hago un parafraseo" "El sarcasmo estaba normalizado"
Profesionales	- Liderazgo distribuido - Estrategias inclusivas - Innovación pedagógica (uso de IA, coaching) - Formación continua y práctica - Respeto de los derechos de los estudiantes - Adaptación a cambios sociales y culturales - Reconocimiento de la diversidad de valores	- Sobrecarga de trabajo - Falta de recursos humanos y materiales - Infraestructura deficiente - Exigencias externas y burocracia - Protocolos sin difundir - Diversidad cultural y migración percibida como desafío - Sociedad violenta que influye en la convivencia	"Tengo liderazgo distribuido, doy libertades y responsabilidades" "No hay recursos humanos, salas se llueven" "Los estudiantes son sujetos de derecho" "La diversidad llegó para quedarse; requiere herramientas"

Fuente: Elaboración propia.

2.2 Cuestionario Sociodemográfico

El análisis de las respuestas del cuestionario sociodemográfico permitió identificar un conjunto de competencias y barreras que influyen directamente en la promoción del buen trato dentro de la comunidad educativa.

En la dimensión personal, la empatía, el respeto y la autorregulación emocional fueron reconocidas como competencias centrales para sostener interacciones positivas. Los participantes enfatizaron la importancia de "reconocer al otro como un ser humano con emociones", lo que refuerza la capacidad de generar vínculos respetuosos y de contención. Sin embargo, también se mencionaron barreras vinculadas a experiencias de vida negativas,

la predisposición al conflicto y la falta de compromiso de algunos integrantes, aspectos que pueden debilitar la coherencia de las prácticas de buen trato.

En la dimensión relacional, se destacó la comunicación efectiva, la escucha activa y el trabajo en equipo como competencias indispensables para fortalecer la convivencia. Estas habilidades permiten construir entornos colaborativos y prevenir malentendidos en la interacción cotidiana. No obstante, emergió como barrera la diversidad de visiones pedagógicas entre los docentes, lo que puede generar tensiones en la implementación de estrategias comunes de buen trato.

En cuanto a la dimensión profesional, los encuestados señalaron la relevancia de modelar con el ejemplo, mantener la ética profesional y promover el bienestar y la salud mental como factores clave para orientar a la comunidad hacia el respeto mutuo. En contraste, se evidenciaron dificultades relacionadas con la confusión de roles y la falta de claridad jerárquica, que generan incertidumbre y pueden obstaculizar la aplicación sistemática de prácticas de buen trato.

En la dimensión socioemocional colectiva, se valoró el autocuidado, la conciencia socioemocional y el trabajo en equipo como elementos que sostienen la cohesión del grupo y favorecen un clima laboral saludable. Sin embargo, la sobrecarga laboral y la falta de tiempo fueron identificadas como barreras significativas que limitan el desarrollo pleno de estas competencias.

Por su parte, en la dimensión institucional y normativa, los participantes mencionaron la falta de apoyo desde los equipos de convivencia escolar, la necesidad de mayor resguardo organizacional y el mal uso de normativas como factores que dificultan la implementación del buen trato en la práctica cotidiana. Finalmente, en la dimensión cultural y social, se reconoció que la diversidad de necesidades y realidades en la comunidad escolar constituye un desafío que requiere mayores herramientas y estrategias de inclusión.

En síntesis, los resultados del cuestionario muestran que la comunidad educativa cuenta con un sólido conjunto de competencias personales, relacionales y profesionales para promover el buen trato, sin embargo, persisten barreras estructurales, institucionales y culturales que condicionan su puesta en práctica.

Tabla 5

Síntesis de resultados cualitativos obtenidos mediante el cuestionario sociodemográfico

Dimensión	Competencias identificadas	Barreras identificadas	Ejemplos textuales

Personales	- Empatía - Respeto - Autorregulación emocional	- Experiencias previas negativas - Predisposición negativa - Falta de compromiso	"Empatía, respeto, conciencia de que el otro es un ser humano con emociones." "Empatía, autocontrol, respeto y la capacidad de escucha." "Las experiencias de vida del otro(a) que les hacen reaccionar de manera negativa." "La predisposición negativa de otras personas o falta de compromiso."
Relacionales	- Comunicación efectiva - Escucha activa - Trabajo en equipo	- Diferencias en la visión pedagógica entre docentes	"Comunicación efectiva, desarrollar la capacidad de escucha activa y promover el trabajo en equipo." "Empatía, escucha activa, comunicación asertiva." "La visión pedagógica de cada profesor."
Profesionales	- Modelar con el ejemplo - Ética profesional - Promoción del bienestar y salud mental - Autocuidado - Conciencia socioemocional - Trabajo en equipo	- Confusión de roles - Falta de claridad jerárquica - Sobrecarga laboral: falta de tiempo - Falta de apoyo desde convivencia escolar - Resguardo organizacional insuficiente - Mal uso de normativas - Diversidad de necesidades y realidades como desafío	"Una de las competencias es el modelar con el ejemplo." "Ética profesional." "Promoción del bienestar y salud mental." "Conflicto de roles, pasando de ser par a un rol jerárquico." "Empatía, trabajo en equipo, autocuidado." "Sobrecarga laboral, poco tiempo para compartir con los colegas." "Tiempo. Apoyo desde convivencia escolar. Resguardo para ejercer el rol." "Mal uso de ley Karin." "Diversidad de necesidades y realidades."

Fuente: Elaboración propia.

2.3 Pautas de observación

El análisis de las pautas de observación evidencia que, en general, tanto docentes como funcionarios presentan un alto nivel de prácticas de buen trato y comunicación respetuosa. Predominan las calificaciones altas (3 y 4), lo que refleja que el lenguaje inclusivo, el tono de voz adecuado y la disposición empática son características transversales en el equipo educativo. Esto sugiere que el establecimiento ha consolidado una cultura organizacional basada en el respeto y en la promoción de interacciones positivas, favoreciendo un ambiente de aprendizaje seguro y acogedor para toda la comunidad escolar.

Otro hallazgo relevante es la fuerte presencia de prácticas inclusivas y sensibilidad hacia la diversidad. Docentes y asistentes demuestran preocupación por integrar a estudiantes con necesidades educativas especiales y reconocer las diferencias culturales y personales de cada estudiante. Asimismo, las observaciones destacan el trabajo colaborativo como una fortaleza: los asistentes apoyan de manera activa el desarrollo de clases y el acompañamiento de estudiantes en recreos, lo que refuerza la cohesión del equipo y el sentido de comunidad.

No obstante, también se identifican áreas críticas puntuales. Se observaron casos aislados de lenguaje ofensivo y actitudes discriminatorias en funcionarios, así como resistencia ante solicitudes de apoyo, lo que contrasta con el clima general positivo. En los docentes, aunque fomentan un ambiente seguro, algunos obtuvieron puntajes bajos en validación emocional de los estudiantes, lo que evidencia la necesidad de fortalecer competencias socioemocionales en este ámbito.

En este sentido, a partir de los hallazgos se vuelve prioritario reforzar ciertos aspectos mediante acciones de mejora. Resulta fundamental implementar protocolos claros y procesos de acompañamiento profesional que permitan prevenir conductas ofensivas y estandarizar prácticas de comunicación respetuosa. Del mismo modo, se requiere fortalecer las competencias docentes en validación emocional, ampliando las estrategias de apoyo socioafectivo para atender con mayor profundidad las necesidades de los estudiantes. Finalmente, el manejo de conflictos, que se observó más reactivo que preventivo, plantea la oportunidad de capacitar al equipo en mediación, resolución pacífica y prácticas restaurativas, de modo que se promueva un abordaje más anticipatorio y constructivo de las tensiones escolares.

En síntesis, los resultados muestran que el establecimiento cuenta con una base sólida de respeto, inclusión y colaboración que puede potenciarse mediante planes de formación focalizados. Alinear las competencias socioemocionales y comunicativas de todo el equipo permitirá avanzar hacia una experiencia educativa coherente y de calidad, consolidando el buen trato como pilar de la cultura escolar.

Tabla 6

Síntesis de resultados cualitativos obtenidos mediante observación

Dimensión	Aspectos identificados	Indicadores
Comunicación respetuosa	Predominan tono de voz adecuado, lenguaje inclusivo y trato respetuoso; aunque se observaron casos aislados de lenguaje ofensivo y discriminatorio.	"Muy empática, incentiva la escucha y el respeto entre compañeros." "Usa un tono de voz amable y calmado, lenguaje inclusivo y sin discriminación." "Uso de palabras ofensivas y agresivas, vocabulario discriminatorio, xenófobo."
Escucha activa	Se evidencia disposición a escuchar atentamente y promover la participación de todos los estudiantes.	"Escucha con atención y sin interrumpir." "Escucha adecuadamente a sus estudiantes y promueve la participación de todos."
Gestión de conflictos	El equipo interviene con calma y respeto, aunque en algunos casos se evidencian dificultades para mediar o derivar adecuadamente.	"Interviene con calma y respeto en conflictos o desacuerdos." "No busca mediar o derivar cuando corresponde."
Clima socioemocional - Modelamiento	Se promueve un ambiente seguro, de confianza y actitudes positivas; sin embargo, en algunos casos la validación emocional de los estudiantes fue insuficiente.	"Fomenta un ambiente seguro y de confianza." "Modela actitudes positivas, corteses y empáticas." "Valida emocionalmente a los estudiantes: puntuado con 1 (escala baja)."

Inclusión y equidad	Se observa trato justo y reconocimiento de la diversidad cultural y personal, junto con integración de estudiantes aislados y apoyo a NEE.	"Trata de forma justa y sin discriminación a todos los miembros de la comunidad." "Reconoce y valora las diferencias individuales (edad, género, diversidad cultural)." "Se preocupa por integrar a quienes están aislados o con dificultades."
Competencias socioemocionales y colaboración	Predomina la empatía, el acompañamiento en distintos espacios y el trabajo en equipo, reforzando positivamente las actitudes de buen trato.	"Apoya a los estudiantes cuando solicitan ayuda en los recreos, creando un espacio de acompañamiento y confianza." "Mantiene una actitud positiva acompañada de una sonrisa permanente, creando un espacio acogedor." "Refuerza positivamente actitudes de buen trato entre estudiantes."

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones del proceso diagnóstico

El proceso diagnóstico tuvo como objetivo comprender los factores que inciden en la promoción del buen trato en la comunidad educativa del establecimiento. Los resultados, obtenidos mediante un enfoque mixto, permitieron identificar competencias personales, relacionales y profesionales que favorecen un clima escolar positivo, junto con barreras estructurales, culturales y emocionales que dificultan su consolidación.

En el ámbito del bienestar socioemocional, los funcionarios reportaron altos niveles de satisfacción en sus relaciones interpersonales y sentido de logro personal, con puntajes en el Índice de Bienestar Personal superiores al promedio normativo. No obstante, se evidenciaron señales de alerta en los niveles de estrés, ansiedad y burnout: un 26,7 % de los participantes se encuentra en alto riesgo de desgaste emocional, lo que coincide con la literatura que describe a los equipos educativos como un colectivo altamente expuesto a demandas emocionales (Zúñiga-Jara & Pizarro-León, 2018). Este hallazgo subraya la urgencia de implementar estrategias institucionales de autocuidado y acompañamiento psicosocial.

Respecto a la autoeficacia docente, los resultados mostraron un nivel globalmente alto, lo que refleja confianza en las capacidades para enfrentar desafíos de convivencia escolar. Sin embargo, un 20 % de los docentes se ubicó en el tramo más bajo de este nivel, evidenciando inseguridades que requieren apoyo focalizado. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Rojas-Díaz y Nail (2022), quienes destacan que la autoeficacia se relaciona

directamente con la calidad del clima escolar y puede potenciarse a través de formación continua.

En relación con las competencias necesarias para el buen trato, se identificaron tres dimensiones clave. En lo personal, la empatía, la autorregulación emocional y la autocrítica aparecen como esenciales para la contención y el respeto mutuo, en línea con lo planteado por Ruvalcaba et al. (2018). En el plano relacional, la escucha activa, la comunicación efectiva y la resolución pacífica de conflictos emergen como competencias centrales, coherentes con los enfoques de pedagogía de la convivencia (Arístegui et al., 2005). Finalmente, en lo profesional se valoró el liderazgo pedagógico distribuido, las estrategias inclusivas y la innovación pedagógica, aspectos que coinciden con Hopkins (2007), quien sostiene que la mejora sostenida requiere distribuir las responsabilidades de liderazgo entre distintos niveles de la organización escolar, con foco en el aprendizaje.

Las barreras identificadas se vinculan principalmente con la sobrecarga laboral, la escasez de recursos humanos y materiales, la infraestructura deficiente y las altas demandas administrativas. A nivel personal, se relevaron el agotamiento, la impulsividad y el miedo a intervenir en conflictos. En lo cultural, persisten prácticas de maltrato normalizado (ej. sarcasmo, autoritarismo) y resistencia al cambio, lo que limita la implementación coherente de protocolos y acuerdos de convivencia. Estos hallazgos reflejan lo señalado por Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), quienes destacan que la convivencia se construye en la cotidianeidad y requiere normas claras, legitimadas y compartidas.

Las observaciones en aula y espacios comunes confirmaron un predominio de prácticas inclusivas y de comunicación respetuosa, pero también evidenciaron debilidades en la validación emocional de los estudiantes y en la gestión preventiva de conflictos, aspectos que demandan mayor formación en competencias socioemocionales y mediación.

Finalmente, el proceso diagnóstico presentó limitaciones metodológicas: la participación en cuestionarios fue menor a la esperada, solo se realizaron cuatro de las seis entrevistas planificadas y la información recogida corresponde a un momento específico del año escolar, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a largo plazo.

En conclusión, aunque el establecimiento cuenta con una base sólida de respeto, inclusión y compromiso docente, persisten desafíos estructurales y culturales que dificultan la consolidación de una cultura escolar centrada en el buen trato. Por ello, se vuelve prioritario avanzar en tres ejes estratégicos:

1. Fortalecer el bienestar de los funcionarios mediante programas de autocuidado y apoyo psicosocial.

2. Impulsar formación continua en competencias socioemocionales y resolución pacífica de conflictos.

3. Institucionalizar protocolos y procesos claros de convivencia, construidos participativamente y alineados con la Política Nacional de Convivencia Educativa 2024–2030.

Estas acciones permitirán sostener un clima escolar positivo, y al mismo tiempo, asegurar la sostenibilidad de una cultura de buen trato como pilar de la identidad institucional.

Validación social del diagnóstico

Con el propósito de validar las conclusiones del proceso diagnóstico, se acordó previamente con la institución educativa la fecha, hora, modalidad y participantes de la reunión. Dado que una de las profesionales a cargo de la intervención no reside en la región, la validación se realizó mediante una reunión online, utilizando recursos tecnológicos que garantizaron la comunicación fluida y la participación activa de todos los asistentes.

La reunión contó con la participación del Director del establecimiento, la Orientadora en calidad de supervisora de terreno, el Inspector General, el Encargado de Convivencia Escolar y las dos profesionales responsables de la intervención. Durante la sesión se presentó un reporte expositivo y sintético de resultados, acompañado de diagramas y la explicación del procedimiento diagnóstico, lo que permitió entregar una visión clara de las fortalezas, áreas de mejora y desafíos identificados. Posteriormente, se abrió un espacio de diálogo para recoger perspectivas e impresiones, en el cual los asistentes compartieron reflexiones y comentarios sobre los hallazgos, señalando que algunos eran predecibles mientras que otros resultaron sorprendentes, lo que refuerza la necesidad de tomar medidas oportunas. Este intercambio enriqueció la comprensión de los resultados desde la experiencia de los distintos estamentos. Finalmente, se expuso y validó la propuesta de intervención elaborada a partir del diagnóstico, la cual fue considerada pertinente y coherente con las necesidades institucionales, permitiendo consolidar los ejes de acción a desarrollar con el equipo de Convivencia Escolar.

En cuanto a los acuerdos, se definió que la intervención se implementará en el mes de diciembre, durante la semana institucional destinada a análisis y capacitaciones, lo que resulta especialmente propicio al no haber estudiantes en el establecimiento y permitirá un trabajo focalizado con el equipo de Convivencia Escolar, responsable de orientar el objetivo institucional de fortalecer una cultura de buen trato. En este sentido, se destacó la relevancia de revisar los procesos en curso y avanzar hacia una línea de acción definida que oriente la gestión de la convivencia en el colegio. Asimismo, se resolvió remitir un Acta de Validación para ser firmada por las personas asistentes a la reunión, junto con compartir el material presentado en Canva y el informe que incluye el marco de referencia, la propuesta de diagnóstico y los resultados. De igual forma, se acordó enviar por correo electrónico los resultados individuales a quienes respondieron los instrumentos y solicitaron el reporte, resguardando en todo momento la confidencialidad de la información. Al cierre de la reunión, las y los participantes manifestaron conformidad con el proceso y destacaron la relevancia de los resultados como insumo para la toma de decisiones, reafirmando la necesidad de avanzar hacia un ciclo de mejora continua basado en la evidencia levantada.

Justificación de la intervención

En el escenario educativo actual, los equipos de convivencia escolar enfrentan el desafío de gestionar una doble tarea: responder a los conflictos cotidianos y, al mismo tiempo, promover el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Este último aspecto resulta esencial para garantizar el bienestar, la equidad y el aprendizaje integral; sin embargo, como se evidenció en el diagnóstico institucional, persisten limitaciones que dificultan alcanzar dichos objetivos. Entre ellas destacan la falta de formación específica del equipo en competencias socioemocionales, la escasa articulación entre protocolos de resolución de conflictos y prácticas preventivas, y la ausencia de mecanismos claros de monitoreo y evaluación que permitan valorar el impacto de las acciones implementadas.

Estas brechas coinciden con hallazgos de la literatura científica, donde se ha demostrado que los programas socioemocionales carentes de fundamentos sólidos y de indicadores claros tienden a generar intervenciones fragmentadas, poco sostenibles y con bajo impacto en la convivencia (Durlak et al., 2011; Steponavičius et al., 2023). Asimismo, la evidencia resalta que el fortalecimiento del rol de los equipos responsables de la convivencia es un factor clave para prevenir conductas disruptivas, reducir los niveles de conflicto y consolidar climas escolares saludables (Greenberg et al., 1995).

En este contexto, la intervención propuesta se estructura como un ciclo formativo de tres sesiones complementarias, alineadas con los principios y orientaciones de la Política Nacional de Convivencia Educativa. La primera sesión se orienta al fortalecimiento de competencias socioemocionales y estrategias de resolución pacífica de conflictos, reconociendo el rol formativo del equipo de convivencia escolar en la promoción del buen trato. La segunda sesión profundiza en la revisión crítica y el rediseño de los protocolos institucionales, incorporando enfoques restaurativos, preventivos y de corresponsabilidad, así como estrategias de difusión y apropiación comunitaria. La tercera sesión se focaliza en la instalación de criterios e instrumentos de monitoreo y evaluación, permitiendo valorar el impacto de las acciones implementadas y asegurar su sostenibilidad en el tiempo.

Este diseño secuencial busca avanzar desde la comprensión y aplicación práctica de los enfoques socioemocionales, hacia la coherencia normativa y, finalmente, hacia la evaluación sistemática de la gestión de la convivencia escolar. De este modo, la intervención no solo fortalece las competencias individuales del equipo, sino que también contribuye a consolidar una gestión institucional más coherente, reflexiva y basada en evidencia.

En síntesis, la intervención responde de manera directa a las necesidades detectadas en el diagnóstico institucional y se sustenta en los lineamientos de la PNCE, promoviendo una gestión de la convivencia escolar centrada en el buen trato, la resolución pacífica de conflictos y la mejora continua. A través de este proceso formativo, se espera fortalecer la capacidad del equipo de convivencia escolar para implementar acciones pertinentes, evaluar su impacto y proyectar prácticas sostenibles que favorezcan el bienestar y la convivencia positiva en la comunidad educativa.

Propuesta de intervención

Objetivo general

Fortalecer la gestión del equipo de convivencia escolar promoviendo competencias socioemocionales y estrategias de resolución pacífica de conflictos alineadas con la Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE).

Objetivos específicos

1. Desplegar competencias socioemocionales y estrategias de resolución pacífica de conflictos, basadas en los principios de la PNCE.
2. Integrar los principios de la PNCE en los protocolos de resolución de conflictos y plan de gestión vigente en el establecimiento.
3. Establecer indicadores de monitoreo y evaluación que permitan valorar el impacto de las acciones implementadas en la gestión de la convivencia escolar, en coherencia con la promoción del buen trato.

Diseño de acciones de intervención

La propuesta de intervención contempla el desarrollo de tres talleres dirigidos al equipo de convivencia escolar, orientados al fortalecimiento de la gestión de la convivencia desde los principios de la Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE). El primer taller aborda el desarrollo de habilidades socioemocionales y estrategias de resolución pacífica de conflictos, promoviendo el reconocimiento emocional, la comunicación respetuosa y el rol formativo del equipo de convivencia. El segundo taller se centra en el análisis y actualización del Reglamento Interno de Convivencia Escolar, incorporando los enfoques socioemocional y restaurativo de la PNCE para fortalecer los protocolos institucionales y promover prácticas de buen trato. Finalmente, la tercera sesión está orientada al diseño de indicadores y mecanismos de monitoreo que permitan evaluar el impacto de las acciones implementadas y asegurar una gestión de la convivencia basada en evidencia y mejora continua. Cada taller combina instancias expositivas, actividades prácticas, reflexión grupal y elaboración de compromisos, favoreciendo la apropiación de los contenidos y su aplicación en el contexto escolar. En el Anexo 5 se encuentra el detalle de cada sesión, incluyendo el desarrollo de las actividades, recursos, resultados esperados y estrategias de evaluación correspondientes.

Descripción de resultados de la intervención

Acción 1: Taller **"**Convivencia en acción: Habilidades socioemocionales y resolución pacífica de conflictos para el rol formativo"

El equipo de convivencia escolar participó activamente en una sesión formativa orientada a fortalecer sus conocimientos y competencias en habilidades socioemocionales y en la resolución pacífica de conflictos, en coherencia con los lineamientos establecidos por la Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE). A través de esta instancia, los participantes adquirieron estrategias concretas para actuar y proceder frente a situaciones de conflicto y problemáticas de convivencia escolar propias del contexto del establecimiento, incorporando una mirada formativa, preventiva y centrada en el buen trato.

Mediante una metodología participativa, el equipo se involucró en diversas actividades prácticas que permitieron analizar situaciones reales del quehacer cotidiano, reconocer la influencia de la intensidad emocional en la toma de decisiones y fortalecer criterios comunes para la intervención. Estas actividades favorecieron la aplicación de técnicas socioemocionales tales como la escucha empática, la comunicación respetuosa, el reconocimiento emocional y la diferenciación entre hechos, percepciones y necesidades subyacentes.

Un resultado relevante del taller fue la profundización en la comprensión del rol formativo que la PNCE atribuye al equipo de convivencia escolar. Los participantes reconocieron que su función trasciende la intervención reactiva ante conflictos, asumiendo una responsabilidad preventiva y pedagógica orientada a la construcción de climas relacionales seguros, al acompañamiento emocional de estudiantes y funcionarios, y al modelamiento permanente de prácticas de buen trato. En este marco, el equipo logró distinguir y comprender la pertinencia de las estrategias de negociación, mediación y arbitraje formativo, identificando criterios para su aplicación según el tipo de conflicto, el nivel de riesgo y la disposición al diálogo de las personas involucradas.

A partir de esta comprensión compartida, el proceso formativo permitió generar consensos al interior del equipo, fortaleciendo el trabajo colaborativo y el alineamiento de criterios frente al abordaje de las situaciones de convivencia escolar. En particular, la actividad de cierre permitió que los participantes identificaran la necesidad de mejorar la comunicación interna y avanzar hacia una distribución más equilibrada de las responsabilidades, superando prácticas individualizadas en la gestión de los casos. A partir de esta reflexión, el equipo asumió el compromiso de trabajar de manera colaborativa, reconociendo el valor del análisis conjunto para asegurar intervenciones más coherentes.

Asimismo, se acordó avanzar en la creación de un flujograma de abordaje de situaciones de convivencia, que permita explicitar las acciones, roles y responsabilidades de cada integrante del equipo. Este acuerdo busca entregar mayor claridad respecto de cómo actuar frente a las distintas situaciones de convivencia, favoreciendo respuestas más coherentes, oportunas y compartidas por el equipo. Complementariamente, el equipo consensuó la necesidad de establecer un día y horario fijo semanal para la realización del consejo del equipo de convivencia escolar, como un espacio sistemático de análisis de casos y reflexión conjunta sobre las prácticas de intervención.

En conjunto, estos compromisos constituyen un resultado significativo del proceso formativo, ya que permiten proyectar los aprendizajes del taller hacia acciones concretas y sostenibles en el tiempo. De este modo, la acción desarrollada no solo fortaleció conocimientos y habilidades a nivel individual, sino que también sentó las bases para una gestión de la convivencia escolar más articulada, preventiva y coherente con una cultura institucional de buen trato, respeto y formación integral.

Acción 2: Taller "Transformando Protocolos desde la PNCE"

El equipo de convivencia escolar participó en una instancia orientada a integrar los principios de la Política Nacional de Convivencia Educativa en los protocolos de resolución de conflictos y en el Plan de Gestión vigente del establecimiento. Esta acción permitió fortalecer la comprensión del enfoque formativo, preventivo y restaurativo en convivencia escolar, promoviendo una reflexión crítica respecto del uso de los protocolos como herramientas pedagógicas que orientan el aprendizaje socioemocional y la reparación de los vínculos, y no únicamente como instrumentos de carácter sancionatorio.

A través del trabajo colaborativo, el equipo analizó apartados actuales del Reglamento Interno de Convivencia Escolar, identificando fortalezas asociadas a la existencia de procedimientos formales y marcos de actuación definidos. Asimismo, se relevaron vacíos y limitaciones vinculadas a la contextualización del reglamento, considerando que este es entregado de manera estandarizada por el Servicio Local de Educación Pública Las Barrancas, lo que dificulta su adecuación plena a la realidad institucional y a las prácticas cotidianas del establecimiento. Este análisis permitió visibilizar oportunidades de mejora orientadas a fortalecer la coherencia entre los lineamientos ministeriales y las prácticas efectivas de abordaje del conflicto. Como resultado de este proceso, el equipo elaboró propuestas concretas de ajuste, incorporando elementos centrales de la PNCE, tales como el uso de lenguaje restaurativo, la mediación como estrategia prioritaria de resolución, la participación activa de las personas involucradas, la reparación del daño y la orientación formativa del conflicto.

Asimismo, la intervención permitió avanzar en la definición de una estrategia inicial de difusión comunitaria del RICE, reconociendo la importancia de asegurar su comprensión y apropiación por parte de los distintos actores de la comunidad educativa. En este sentido, el equipo identificó medios y formatos diferenciados para estudiantes, docentes y asistentes de la educación, y apoderados, fortaleciendo una lógica de corresponsabilidad en la implementación de las normas de convivencia.

Como cierre del proceso, el equipo consensuó un listado de principios orientadores comunes como respeto, equidad, reparación y aprendizaje socioemocional que servirán como base institucional para guiar la actualización y aplicación de todos los protocolos de convivencia escolar. Adicionalmente, cada integrante explicitó compromisos individuales vinculados a su rol dentro del equipo.

En conjunto, los resultados de esta acción evidencian avances relevantes en la resignificación del RICE, sentando bases para una gestión más formativa, preventiva y restaurativa, coherente con los principios de la PNCE.

Acción 3: Taller "Monitoreo y evaluación: claves para un plan de convivencia sostenible"

El equipo de convivencia escolar participó en una instancia formativa orientada a fortalecer sus capacidades para monitorear y evaluar el impacto de las acciones implementadas en la gestión de la convivencia escolar, en coherencia con la promoción del buen trato y los principios de la Política Nacional de Convivencia Educativa.

Como resultado del trabajo realizado, el equipo logró consolidar una comprensión compartida respecto de la importancia de utilizar indicadores claros y pertinentes como herramientas para la toma de decisiones institucionales. Los participantes distinguieron entre indicadores cuantitativos y cualitativos, reconociendo el valor complementario de ambos para dar cuenta de cambios observables en registros formales y también de percepciones asociadas al buen trato y a la resolución pacífica de conflictos.

Un resultado relevante de la intervención fue la elaboración colaborativa de un set inicial de indicadores vinculados a acciones concretas del Plan de Gestión de Convivencia Escolar. Estos indicadores fueron diseñados considerando criterios de claridad, pertinencia y factibilidad, lo que permitió asegurar su aplicabilidad al contexto del establecimiento.

Además, el equipo avanzó en la construcción de una matriz preliminar de monitoreo, identificando los componentes esenciales para el seguimiento institucional de las acciones, tales como la acción a evaluar, el indicador asociado, la fuente de información, la periodicidad de evaluación y los responsables. Este instrumento constituye un avance significativo hacia una gestión de la convivencia escolar basada en evidencia, permitiendo organizar el seguimiento, orientar ajustes oportunos y fortalecer la continuidad del trabajo del equipo.

De manera complementaria, la intervención permitió relevar la necesidad de fortalecer la comprensión compartida del Plan de Gestión de Convivencia Escolar al interior del equipo. En este contexto, se proyecta para el próximo año su revisión conjunta, articulándolo desde su diseño con la matriz de monitoreo elaborada, de modo de definir de forma clara y coherente los mecanismos de seguimiento y evaluación a implementar.

Evaluación de intervención

Acción 1: Taller **"**Convivencia en acción: Habilidades socioemocionales y resolución pacífica de conflictos para el rol formativo"

La evaluación de la intervención se realizó a partir de los indicadores de logro y los medios de verificación definidos para la acción, considerando la evidencia recogida durante su implementación. El análisis se centró en el nivel de logro alcanzado por el equipo de convivencia escolar en relación con la aplicación de competencias socioemocionales, la

participación en los espacios de reflexión y la generación de acuerdos que permitan proyectar los aprendizajes hacia la práctica institucional.

En relación con el Indicador 1, referido a que al menos 3 de los 4 integrantes del equipo identifiquen y apliquen correctamente técnicas socioemocionales y de resolución pacífica de conflictos, se constató su cumplimiento. La evidencia recogida permitió verificar la aplicación de técnicas de ayuda pertinentes, lo que fue respaldado mediante las pautas de observación del roleplaying y los mapas decisionales del conflicto elaborados por los participantes (Anexo 6.1).

Respecto del Indicador 2, asociado a la participación activa en los espacios de reflexión colectiva, este fue alcanzado, evidenciándose aportes significativos por parte del equipo en los plenarios y discusiones, los cuales permitieron profundizar en el análisis de las prácticas de intervención y en la aplicación del enfoque socioemocional en la gestión de la convivencia escolar.

En cuanto al Indicador 3, vinculado a la generación de compromisos, se confirmó su cumplimiento mediante el registro escrito de los acuerdos adoptados. Los compromisos definidos reflejan avances en la coordinación interna del equipo y en la proyección de acciones orientadas a fortalecer una gestión de la convivencia escolar más coherente, preventiva y formativa. En este marco, los compromisos consensuados fueron comunicados al director del establecimiento, con el propósito de asegurar las condiciones institucionales para su implementación y favorecer un monitoreo sistemático de su cumplimiento (Anexo 6.2).

La evidencia analizada permite concluir que la intervención cumplió los indicadores propuestos, aportando al fortalecimiento del rol formativo del equipo de convivencia escolar y sentando bases para la mejora continua de sus prácticas, en coherencia con los principios de la Política Nacional de Convivencia Educativa.

Acción 2: Taller “Transformando Protocolos desde la PNCE”

El análisis se centró en el nivel de logro alcanzado por el equipo de convivencia escolar en relación con la revisión crítica de los protocolos vigentes, la integración de los principios de la Política Nacional de Convivencia Educativa y la proyección de acciones orientadas a su implementación institucional.

En relación con el Indicador 1, referido a que al menos 3 de los 4 integrantes del equipo identifiquen fortalezas, limitaciones y oportunidades de mejora en los protocolos vigentes, se constató su cumplimiento. A través del trabajo grupal de análisis de extractos del Reglamento Interno de Convivencia Escolar, los participantes lograron reconocer aspectos positivos de los protocolos existentes, así como vacíos asociados a un enfoque predominantemente sancionatorio y a la escasa explicitación de estrategias formativas y restaurativas. Este indicador se verificó mediante las fichas de análisis grupal y las minutas de discusión elaboradas durante la sesión (Anexo 6.3)

Respecto del Indicador 2, asociado a la identificación de medios de difusión comunitaria que consideren al menos una metodología por estamento (estudiantes, docentes/asistentes y apoderados), este fue alcanzado. El equipo definió de manera consensuada distintos canales y formatos de difusión adecuados a cada actor de la comunidad educativa, evidenciando una comprensión compartida de la importancia de asegurar la apropiación y comprensión de los protocolos por parte de todos los estamentos. La verificación de este indicador se respaldó mediante el listado de medios de difusión definidos por estamentos (Anexo 6.4).

En cuanto al Indicador 3, vinculado al consenso de un listado de principios orientadores para la actualización de los protocolos institucionales, se confirmó su cumplimiento a través del registro escrito del listado de principios consensuados durante el plenario. Los principios acordados reflejan una orientación común hacia el respeto, la equidad, la reparación y el aprendizaje socioemocional, constituyéndose en una base transversal para guiar la revisión y aplicación futura de los protocolos de convivencia escolar.

Acción 3: Taller "Monitoreo y evaluación: claves para un plan de convivencia sostenible"

La evaluación de la intervención se realizó considerando la evidencia generada durante el trabajo colaborativo, la construcción de indicadores y la validación de instrumentos de seguimiento por parte del equipo de convivencia escolar.

En relación con el Indicador 1, referido a que al menos 3 de los 4 integrantes del equipo distingan entre indicadores cuantitativos y cualitativos, se constató su cumplimiento durante la actividad práctica de construcción de indicadores. A partir del trabajo grupal, los participantes lograron diferenciar ambos tipos de indicadores, lo que se verificó mediante las fichas de trabajo grupal elaboradas durante la sesión.

Respecto del Indicador 2, asociado a la elaboración de un set inicial de indicadores vinculados a acciones del Plan de Gestión de Convivencia Escolar, este fue alcanzado. El equipo diseñó propuestas de indicadores coherentes con las acciones del plan, definiendo qué medir, cómo medirlo y con qué fuente de información, permitiendo avanzar en la articulación entre planificación, implementación y evaluación. La verificación de este indicador se respaldó mediante el documento que consolida el set inicial de indicadores construidos.

En cuanto al Indicador 3, vinculado al diseño de una matriz preliminar de monitoreo, se confirmó su cumplimiento a través de la matriz de monitoreo validada en plenario. Este instrumento sistematiza los elementos esenciales para el seguimiento de las acciones del equipo, tales como indicadores asociados, responsables y periodicidad de evaluación, constituyéndose en una herramienta base para el monitoreo institucional de la convivencia escolar (Anexo 6.5)

Se puede concluir que la intervención cumplió los indicadores propuestos, contribuyendo a establecer bases claras para el monitoreo y la evaluación de las acciones contenidas en el Plan de Gestión de Convivencia Escolar.

Resguardos éticos

Los resguardos éticos en el proceso de diagnóstico están orientados a garantizar el respeto, la privacidad y el bienestar de los docentes y asistentes de la educación que participen en la investigación. Estos resguardos están alineados con el artículo 10 y 11 de la Ley 20.120, que buscan proteger la vida e integridad física y psíquica de las personas. Se establece que toda investigación científica en seres humanos debe contar con un consentimiento libre e informado previo, el cual debe garantizar que los participantes conozcan la finalidad, los beneficios, riesgos y los procedimientos del estudio (Ley 20.120, Ministerio de Salud, Subsecretaría de Salud Pública, 2006).

Al iniciar la fase del diagnóstico, todos los involucrados firmaron un consentimiento pasivo, que explica de manera clara los objetivos de la investigación, los instrumentos utilizados, la naturaleza voluntaria de su participación, y los derechos que les asisten, incluyendo la opción de retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias. En este modelo de consentimiento pasivo, si los participantes firman y devuelven el documento, se asume que rechazan su participación en el estudio.

Finalmente, se entregó información sobre la confidencialidad de la investigación, señalando que todos los datos recolectados durante las distintas fases del diagnóstico serían tratados de manera anónima, evitando su divulgación sin autorización expresa y resguardando en todo momento los derechos fundamentales de los participantes. No obstante, se mantuvo un registro voluntario a través del correo electrónico, lo que permitió identificar a quienes deseaban conocer sus resultados individuales. Este registro también facilitó ofrecer apoyo oportuno en caso de que los datos recogidos evidenciaran la necesidad de contención emocional o derivación especializada. Todo lo anterior buscó garantizar un proceso ético, promoviendo un ambiente de confianza y transparencia en el desarrollo de la investigación.

En la fase de intervención, desarrollada exclusivamente con el equipo de Convivencia Escolar, los resguardos éticos se centraron en el respeto al rol profesional, la trayectoria y la autonomía de las y los participantes. Al inicio del proceso, se explicitó el carácter formativo de las sesiones, enfatizando que estas no tendrían fines evaluativos individuales ni consecuencias administrativas, sino que buscaban fortalecer capacidades institucionales desde una lógica de mejora continua.

Durante el desarrollo de los talleres, se promovió un clima de confianza, respeto y colaboración, cuidando que las reflexiones, análisis de casos y opiniones compartidas se mantuvieran dentro de un marco de confidencialidad y uso formativo. Las situaciones abordadas fueron tratadas desde una perspectiva profesional y preventiva, evitando juicios personales o exposiciones innecesarias.

Asimismo, la evaluación de la intervención se realizó a partir de evidencias colectivas (productos de trabajo, registros y matrices elaboradas), sin individualizar desempeños ni emitir valoraciones personales. Los resultados fueron utilizados exclusivamente para retroalimentar el proceso, proyectar mejoras y fortalecer la sostenibilidad de la gestión de la

convivencia escolar. Cabe destacar, además, que la intervención se diseñó e implementó en coherencia con los principios y orientaciones de la Política Nacional de Convivencia Educativa (2024). Este marco permitió resguardar criterios éticos en la selección de procedimientos y estrategias, asegurando que las acciones desarrolladas se fundamentaran en evidencia y en lineamientos validados a nivel ministerial.

Limitaciones y fortalezas de la implementación

El proceso de diagnóstico e implementación de la intervención presentó tanto limitaciones como fortalezas que resultan relevantes para comprender sus alcances, aprendizajes y proyecciones futuras. El análisis de estos elementos permitió ajustar decisiones durante el proceso y generar insumos para la mejora continua de la convivencia escolar.

Una de las principales limitaciones identificadas durante la fase diagnóstica estuvo asociada a la disponibilidad de tiempo de los participantes, considerando las múltiples demandas propias del funcionamiento escolar y del cierre del año académico. Este factor, no controlable por el equipo interventor, pudo incidir en la tasa de respuesta de algunos instrumentos y en la profundidad de ciertos espacios de análisis. Como medida de mitigación, se priorizó el uso de instrumentos acotados, claros y focalizados, resguardando la pertinencia de la información por sobre la extensión del levantamiento de datos.

Durante el proceso diagnóstico se identificó, en algunos integrantes de la comunidad educativa, una sensación de desgaste frente a intervenciones externas, asociada a experiencias previas en las que los procesos de levantamiento de información no derivaron en acciones concretas. Esta situación generó inicialmente una baja expectativa respecto del impacto del diagnóstico, junto con una demanda explícita por parte del director de contar con insumos claros que permitieran dar seguimiento y respaldo a los procesos implementados. Frente a este escenario, el equipo interventor reforzó la clarificación del propósito del diagnóstico y su vinculación directa con acciones de intervención.

Otra limitación estuvo relacionada con el carácter autodeclarado de parte de la información recolectada, lo que puede implicar sesgos asociados a la percepción individual. Esta dificultad fue abordada mediante la triangulación de fuentes y el análisis conjunto de los datos, priorizando la lectura de tendencias institucionales por sobre la interpretación individual de las respuestas.

Durante la implementación de la intervención, una limitación relevante estuvo asociada al tiempo acotado disponible para el desarrollo de las sesiones formativas. Esta condición, evidenciada a partir de una visita presencial al establecimiento, permitió identificar la necesidad de ajustar la propuesta inicial tanto en su alcance como en su enfoque. En dicha instancia, la observación directa y la interacción con el equipo de convivencia escolar permitieron identificar que la propuesta original contemplaba avanzar hacia la instalación de un modelo socioemocional que orientara las acciones del equipo (modelo PATHS); sin embargo, se evidenció un desconocimiento de los marcos normativos y

orientadores que sustentan su rol institucional. Frente a este escenario, se priorizó reorientar la intervención hacia el fortalecimiento de la Política Nacional de Convivencia Educativa como marco base de comprensión y acción, lo que implicó focalizar los contenidos y metodologías en función de las necesidades del equipo.

Los ajustes realizados respondieron a estas condiciones y permitieron redefinir la forma de trabajo con el equipo, priorizando aquellas necesidades más urgentes en el contexto institucional y resguardando la coherencia entre la propuesta y sus condiciones de implementación. En este marco, el tiempo disponible exigió focalizar el trabajo en aspectos clave, sin perder profundidad en el tiempo disponible. A partir de este proceso, la intervención se configuró como un proceso de carácter recursivo, en el cual las decisiones fueron ajustándose según las necesidades emergentes del establecimiento. Esto implicó revisar la planificación inicial y sostener una disposición permanente al ajuste durante la implementación.

Asimismo, se identificó como desafío la articulación entre los distintos instrumentos de gestión de la convivencia escolar, particularmente entre el Plan de Gestión de Convivencia Escolar, el Reglamento Interno de Convivencia Escolar y los mecanismos de monitoreo. Si bien esta situación no pudo resolverse completamente durante la intervención, se constituyó en un insumo relevante para la proyección de acciones futuras, quedando explicitada como una línea prioritaria de trabajo para el año siguiente.

En relación con el proceso diagnóstico, se destaca su enfoque participativo y contextualizado, que permitió recoger información relevante desde distintos actores del establecimiento, generando una base sólida para el diseño de la intervención. El resguardo ético, la confidencialidad de la información y la presentación de resultados a nivel institucional fortalecieron la confianza de los participantes y la calidad del proceso.

En cuanto a la intervención, se destaca la coherencia metodológica entre los objetivos específicos, las actividades desarrolladas y los indicadores de evaluación definidos. El uso de metodologías activas, tales como el análisis de casos, la construcción colaborativa de instrumentos y la reflexión guiada, favoreció aprendizajes vinculados al quehacer del equipo de convivencia escolar.

Además, se destaca la focalización de la intervención en aspectos controlables por el propio equipo, tales como la revisión de prácticas, la definición de criterios comunes, la generación de compromisos y el diseño de instrumentos de monitoreo, lo que permitió proyectar los aprendizajes hacia acciones concretas y sostenibles en el tiempo. Paralelamente, aquellos factores identificados como no controlables por el equipo, vinculados principalmente a definiciones institucionales y condiciones de gestión, fueron sistematizados y transmitidos en una instancia de retroalimentación al director del establecimiento, con el propósito de favorecer la toma de decisiones y la realización de los ajustes necesarios a nivel institucional.

Como aprendizaje, se releva la importancia de responder de manera situada a las necesidades del establecimiento, manteniendo una disposición al ajuste durante su

implementación. Esto refuerza la comprensión de la intervención como un proceso dinámico, orientado por el contexto y sus condiciones de desarrollo.

El proceso favoreció la instalación de espacios de reflexión crítica respecto de las prácticas, enfoques y condiciones institucionales que inciden en la convivencia escolar. Tanto el diagnóstico como la intervención permitieron identificar nudos relevantes, ajustar decisiones y fortalecer criterios compartidos para la mejora continua. De este modo, se generaron insumos sustantivos que contribuyen a una acción institucional más coherente, corresponsable y alineada con una cultura de buen trato, en sintonía con los lineamientos de la Política Nacional de Convivencia Educativa.

Conclusiones y proyecciones

Los resultados del proceso diagnóstico y de la intervención permiten reconocer que el establecimiento cuenta con condiciones iniciales que favorecen el desarrollo de la convivencia escolar, particularmente en la disposición de los actores a participar en instancias de reflexión y en la valoración de los resultados como insumo para la toma de decisiones. Al mismo tiempo, se identifican limitaciones asociadas a la forma en que se gestionan y articulan las acciones de convivencia, lo que da cuenta de la necesidad de avanzar hacia una mayor sistematicidad en su implementación.

En este sentido, el diagnóstico permitió identificar brechas vinculadas a la formación específica en competencias socioemocionales, a la débil articulación entre acciones preventivas y procedimientos de abordaje de conflictos, y a la ausencia de mecanismos claros de monitoreo y evaluación de las prácticas. Estas condiciones limitan la posibilidad de sostener en el tiempo una gestión de carácter formativo, debido a que dificultan la toma de decisiones basada en información sistematizada. En esta línea, la literatura señala que las intervenciones socioemocionales que carecen de fundamentos claros y de sistemas de seguimiento tienden a generar acciones fragmentadas y con bajo impacto en la convivencia escolar (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 1995).

En coherencia con lo anterior, los resultados permiten comprender que las dificultades identificadas se relacionan con desafíos descritos en la implementación de intervenciones orientadas al desarrollo socioemocional y a la mejora de la convivencia escolar (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 1995). En este contexto, el fortalecimiento de la convivencia requiere avanzar en la construcción de condiciones institucionales que otorguen coherencia, continuidad y sentido formativo a las acciones desarrolladas.

Desde una perspectiva metodológica, la intervención se desarrolló considerando las condiciones reales del establecimiento, lo que implicó ajustar la propuesta inicial en función de las necesidades identificadas durante el proceso. La reorientación del trabajo hacia el fortalecimiento de marcos normativos y comprensiones del rol del equipo permitió responder a estas condiciones y resguardar la pertinencia de la intervención. Este aspecto da cuenta de la importancia de desarrollar intervenciones flexibles, capaces de adaptarse a las condiciones institucionales en las que se implementan.

Asimismo, el proceso favoreció la instalación de espacios de reflexión sobre las prácticas, lo que permitió avanzar en la construcción de criterios compartidos y en la definición de acciones concretas. La focalización en aspectos que se encuentran dentro del ámbito de acción del equipo, tales como la revisión de prácticas, la generación de compromisos y el diseño de instrumentos de monitoreo, permitió proyectar los avances hacia acciones con mayor posibilidad de sostenibilidad. Este tipo de avances resulta coherente con la evidencia que destaca el rol de los equipos escolares en la promoción de entornos educativos favorables, en la medida en que su capacidad para analizar la práctica y orientar sus decisiones incide en la coherencia de las acciones implementadas (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 1995).

Los resultados también evidencian desafíos que requieren ser abordados para avanzar en la consolidación de una cultura de buen trato. Entre ellos, destaca la necesidad de fortalecer la articulación entre los distintos instrumentos de gestión de la convivencia, así como de avanzar en la institucionalización de procesos claros que orienten la acción del establecimiento. Del mismo modo, se releva la importancia de fortalecer el bienestar de los funcionarios y la formación continua en competencias socioemocionales, en tanto condiciones que inciden en la calidad de las relaciones y en el clima escolar.

En función de estos resultados, se proyecta la necesidad de avanzar hacia una fase de consolidación orientada a fortalecer la sistematicidad de la gestión de la convivencia. Esto implica profundizar en la instalación de mecanismos de monitoreo y evaluación que permitan valorar el impacto de las acciones implementadas, así como avanzar en la articulación entre el Reglamento Interno, el Plan de Gestión de Convivencia Escolar y las prácticas cotidianas. Asimismo, resulta relevante continuar fortaleciendo las capacidades del equipo de convivencia escolar, favoreciendo una mayor autonomía en la toma de decisiones y una gestión orientada por el análisis de información recogida a nivel institucional.

En términos de futuras intervenciones, se sugiere considerar procesos de acompañamiento de mayor duración que permitan sostener los cambios iniciados y dar continuidad a las acciones implementadas. Del mismo modo, se vuelve pertinente ampliar progresivamente la participación de otros actores de la comunidad educativa, con el propósito de avanzar hacia una comprensión compartida de la convivencia y fortalecer la corresponsabilidad en su gestión.

En relación con la investigación en el área, los resultados permiten relevar la importancia de seguir profundizando en el estudio de intervenciones en convivencia escolar, especialmente en cómo los equipos desarrollan sus capacidades y en cómo se organizan los instrumentos de gestión. En esta línea, resulta pertinente desarrollar estudios que permitan analizar cómo se sostienen las prácticas en el tiempo y su impacto en el clima escolar, favoreciendo una mejor comprensión de los procesos de mejora en contextos reales.

Los aprendizajes derivados de este proceso permiten reconocer que el fortalecimiento de la convivencia escolar se construye a partir de la articulación entre reflexión, acción y seguimiento, donde la coherencia institucional y la capacidad de los equipos para sostener procesos de mejora resultan elementos centrales. En este contexto, la intervención desarrollada contribuyó a generar condiciones iniciales para avanzar en esta dirección,

instalando una base que puede proyectarse hacia una gestión más consistente, participativa y orientada al bienestar de la comunidad educativa.

Referencias Bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación. (2023). Ficha comunidad educativa: Buen trato entre estudiantes. Recuperado de https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Ficha_Comunidad_Educativa_Buen_trato_entre_estudiantes.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2023). Monitoreo de la convivencia educativa 2023: Resultados nacionales para la política pública desagregados por región. Recuperado de https://archivos.agenciaeducacion.cl/Reporte%20Convivencia.pdf

Ainscow, M. (2020). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (4ª ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Antúnez, Z., & Vinet, E. V. (2012). Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21): Validación de la versión abreviada en estudiantes universitarios chilenos. *Terapia Psicológica, 30*(3), 49–55. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000300005

Araya, S., Araya, C., & Aguayo, R. (2018). Análisis factorial confirmatorio del Maslach Burnout Inventory Human Services (MBI-HSS) en profesionales chilenos. *Información Tecnológica, 29*(1), 135–144. https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000100171

Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., & Ruz, J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Psykhe, 14*(1), 137–150. Pontificia Universidad Católica de Chile. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714111

Ávalos, A., & Berger, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios Pedagógicos, 47*(1), 409–429. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2011). Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087

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

Buzzetti Bravo, M. (2005). Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile [Memoria de título, Universidad de Chile]. Repositorio Académico Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137677

CASEL (2017). What is SEL? Recuperado el 17 de noviembre de 2017, de: http://www.casel.org/what-is-sel/

Cárdenas, D. (2018). Convivencia escolar: un entorno permeado por la violencia y el conflicto. *Revista Reflexiones y Saberes,* (9), 15–28.

Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research, 64*(2), 159–190. https://doi.org/10.1023/A:1024704320683

De Zubiría, M. (2005). Introducción a la pedagogía conceptual. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Colombia. Recuperado en: http://psicoanalisiscv.com/wpcontent/uploads/2012/03/MIGUELDEZUBIRIAafetividad- y-pedagog%C3%ADa1.pdf

Díaz Moreno, G. C., & Salamanca Cabrera, N. N. (2013). *La pedagogía del afecto en la convivencia escolar: Una mirada al contexto escolar de la Institución Educativa Distrital Fe y Alegría San Ignacio* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi-org.udd.idm.oclc.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6*(2). http://www.redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). *Convivencia escolar: Una revisión del concepto. Psicoperspectivas, 18*(1), 9–27. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

Fuertes Camacho, M. T. (2011). *La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado.* Universitat Internacional de Catalunya.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology, 7*(1), 117–136.

Guerrero, P., Díaz, R., Fuica, C., Loubiès, L., et al. (2025). *¿Qué debería hacer el Encargado de Convivencia Escolar? Recomendaciones desde el reconocimiento en el trabajo*. Psicoperspectivas, 24(1).

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods, 18*(1), 59–82. https://doi.org/10.1177/1525822X05279903

Güilgüiruca, M., Quiñones, M., & Zúñiga, C. (2023). Dimensionalidad de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21): Un estudio en trabajadores chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, 70*(4), 31–44. https://doi.org/10.21865/RIDEP70.4.03

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Hopkins, D. (2007). Every school a great school: Realizing the potential of system leadership. Specialist Schools and Academies Trust.

Lamas-Aicón, M., Carrasco-Aguilar, C., & Morales, M. (2022). *Organización de un Equipo de Convivencia Escolar: Barreras Macro, Meso y Micro Sistémicas*. Psykhe, 31(2).

López, V., Valdés, R., Ramírez-Casas del Valle, L., & Baleriola, E. (2023). Traducciones heterogéneas de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280058. https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280058

Ministerio de Educación de Chile. (2024). Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/

Ministerio de Salud; Subsecretaría de Salud Pública. (2006). Ley 20.120 sobre la investigación científica en el ser humano, su genoma, y prohíbe la clonación humana. http://bcn.cl/29wl2

Montserrat, C., & Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? *Educación XX1, 20*(2), 113–135. https://doi.org/10.5944/educXX1.19034

Mosquera-Paredes, V. E., & Espinel-Espinel, L. E. (2025). Inteligencia emocional para desarrollar pedagogía del afecto. Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN, 9(16). https://doi.org/10.46296/yc.v9i16.0634

Muñoz-Navarro, K. (2020). Validación del instrumento Maslach Burnout Inventory (MBI) en profesionales de la salud del sistema público chileno [Memoria de título, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137677

Nieto-Ariza, M. C., & López-Pastora, A. T. (2024). Programa “Buen Trato” para mejorar las relaciones socioafectivas mediante la comunicación digital en

adolescentes. *Revista Española de Comunicación en Salud.* 15(2), 90-99. https://doi.org/10.20318/recs.2024.8250

Orozco Solis, M. G. (2021). Inteligencia emocional, empatía y buen trato como factores protectores frente a la agresión física en adolescentes. *Revista CES Psicología, 14*(2), 1–19. https://doi.org/10.21615/cesp.5222

Orozco, M., Ruvalcaba, N., Bravo, H., Colunga, C., & Vázquez, J. (2024). Buen Trato en la Escuela: un análisis desde la percepción de docentes mexicanos de secundaria. *Praxis & Saber, 15*(40), 1–19. https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n40.2024.16151

Oyanedel, J. C., Vargas, S., Mella, C., & Páez, D. (2015). Validación del índice de bienestar personal (PWI) en usuarios vulnerables de servicios de salud en Santiago, Chile. *Revista Médica de Chile, 143*(9), 1144–1151. https://doi.org/10.4067/S0034-98872015000900007

Pinilla Quiñones, N., & Mendieta González, M. del C. (2017). Pedagogía de la confianza: una estrategia para generar ambientes escolares de paz. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Rendón Uribe, M. A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. Sophia, 11(2), 237-256.

Rivera Villalón, G. (2023). Representación de los docentes sobre buen trato, sus estrategias y sus incidencias en la convivencia escolar. *Revista de Orientación Educacional, 37*(72), 44–56.

Quevedo Avila, L. A. (2025). El director en la gestión de la convivencia escolar en Colombia, Ecuador, Perú y Chile [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. http://hdl.handle.net/20.500.12404/32872

Rojas-Díaz, D. F., & Nail, O. R. (2022). Autoeficacia docente para la convivencia escolar en la formación inicial docente. *Formación Universitaria, 15*(1), 47–56. https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100047

Ruvalcaba, N., Alfaro, L., Orozco, G., & Rayón, C. (2018). Construcción y validación de la Escala de Buen trato en adultos mexicanos. *Revista de Educación y Desarrollo, 46*, 7–14.

Sánchez-Oñate, A. (2025). Well-being, Multiculturalism, and Peer Violence: An Examination of the Role of Social Cohesion in Schools. In: Cobo-Rendón, R., García-Álvarez, D., Sánchez-Oñate, A., Jofré, D.B. (eds) Well-Being and its Promotion in Educational Contexts. Socioemotional Well-Being. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-032-00025-5_7

Sánchez-Oñate, A., & González-Montenegro, P. (2025). Diagnósticos educativos: Una perspectiva sistémica y multimetodológica para la intervención. Revista Reflexión e Investigación Educacional, 7(2), 1–15. https://doi.org/10.22320/reined.v7i2.7663

Sánchez Ortiz, J. M., & Sánchez Reales, J. D. (2018). Particularidades de la convivencia escolar en las escuelas del suroriente de Barranquilla. *Encuentros*, 16(2), 92–116. https://doi.org/10.15665/encuent.v16i02.1411

Steponavičius, M., C. Gress-Wright and A. Linzarini (2023), "Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes", OECD Education Working Papers, No. 304, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/ba34f086-en

Superintendencia de Educación. (2022). Informe de análisis de denuncias ciudadanas recibidas en la Superintendencia de Educación durante el año 2022.https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2023/12/Informe-denuncias-desagregadas-por-sexo-2022-MEI-2023.pdf

Superintendencia de Educación. (2024). Revisa las cifras de denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación durante el primer trimestre 2024. https://www.supereduc.cl/prensa/revisa-las-cifras-de-denuncias-recibidas-por-la-superintendencia-de-educacion-durante-el-primer-trimestre-2024/

UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all (Global Education Monitoring Report)*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Valdez Mateo, R., & Rodríguez, G. de la C. (2025). *Programa psicopedagógico para habilidades socioemocionales y convivencia escolar*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(5), 16671–16693. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.21146

Varela, Jorge J., Torres-Vallejos, Javier, González, Constanza, & García, Oriana. (2020). La Percepción de Apego con la Escuela Como un Factor Protector Para Conductas Antisociales en Escolares Chilenos. Psykhe (Santiago), 29(2), 1-12. https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1416

Vásquez de la Hoz, F. J. (2009). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica del buen trato en la escuela. *Revista Científica,* (10), 142–151.

Villegas-Robertson, J. M., Prat-Grau, M., & Marín-Gutiérrez, M. (2021). Encargado de convivencia escolar en el Norte de Chile: perfil, obstáculos y sugerencias para su desempeño. *Límite*, *16*(15). http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652021000100215 [Links]

Vivas Cortés, L., & Riascos Montaño, G. S. (2016). Herramienta didáctica de narrativa visual para la reflexión del buen trato en el aula de clase [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. http://hdl.handle.net/11371/3005

Vuyk, R. (1983). Algunas preguntas y respuestas sobre la teoría del apego de Bowlby. *Anuario de Psicología, 28*, 25–46.

Zambrano Martínez, A. A. (2025). *Desarrollo social y afectivo en la primera infancia* [Trabajo de investigación]. Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Tarapoto".

Zúñiga-Jara, S., & Pizarro-León, V. (2018). Mediciones de estrés laboral en docentes de un colegio público regional chileno. *Información Tecnológica, 29*(1), 171–180. https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000100171

Anexos

1. Consentimiento Informado

Título del Estudio: La importancia de construir una comunidad educativa desde el buen trato.

Investigadores: Constanza Castillo Ramos - Nury Rojas Pujado

Contacto: constanzacastilloramos99@gmail.com - nr.pujado@gmail.com

Descripción del Estudio:
Este estudio tiene como objetivo comprender los factores que inciden en la promoción del buen trato por parte de los docentes, asistentes de la educación y equipo de gestión en el contexto escolar.

Procedimiento:

1. Instrumentos Cuantitativos: Aplicación de escalas estandarizadas para medir bienestar personal, ansiedad, estrés, burnout y solo para docentes la autoeficacia para la convivencia escolar.

2. Entrevistas Semiestructuradas: Encuentros guiados que permitirán profundizar en las experiencias, percepciones y propuestas de los participantes respecto al buen trato.

3. Observaciones: Registro sistemático del entorno escolar para identificar prácticas y elementos institucionales relevantes.

4. Cuestionario Sociodemográfico: Además de recopilar información general (edad, rol, años de experiencia, etc.), incluirá preguntas orientadas a identificar las competencias que los funcionarios consideran necesarias para promover el buen trato (objetivo específico 3) y las barreras que dificultan su implementación (objetivo específico 4).

Voluntariedad y Derecho a Retiro:
Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Puede decidir participar o no, y tiene el derecho de retirarse en cualquier momento sin que ello implique una consecuencia.

Confidencialidad:

Toda la información recolectada será tratada de forma confidencial y usada únicamente con fines de investigación. Los datos se registrarán y analizarán de manera anónima y segura.

Se conservará únicamente el correo electrónico de quienes, de forma voluntaria, decidan proporcionarlo. Esto permitirá, en caso de que los resultados reflejen indicadores preocupantes de malestar significativo, contactar a la persona de manera respetuosa y confidencial para ofrecer orientación o apoyo si así lo desea. Esta medida responde exclusivamente a criterios de cuidado y contención, sin comprometer la confidencialidad ni divulgar información sin autorización expresa.

Beneficios y Riesgos:

- Beneficios: Participar en este estudio puede proporcionar información valiosa que puede ayudar a mejorar la comprensión de los factores que inciden en la promoción del buen trato y contribuirá al desarrollo de estrategias para mejorar la convivencia escolar y fortalecer el bienestar en la comunidad educativa.

- Riesgos: Se consideran mínimos, pero podrían implicar malestar emocional al reflexionar sobre experiencias personales. Estos temas serán abordados con empatía y respeto para garantizar un ambiente seguro y cómodo.

Consentimiento de Participación: Al firmar y devolver este documento, usted **rechaza** participar en el estudio.

Nombre: _____

Firma: _____

2. Pauta de entrevista semiestructurada

Objetivo 3: Identificar las competencias que los funcionarios reconocen necesarias para promover el buen trato.

Objetivo 4: Detectar las barreras que dificultan la implementación de prácticas de buen trato en el contexto escolar.

Preguntas Iniciales:

1. ¿Cuál es su rol dentro del establecimiento? ¿Cuántos años lleva trabajando en el ámbito escolar?

2. ¿Qué entiende por "buen trato" en el contexto escolar? ¿Cómo lo percibe en las interacciones cotidianas con estudiantes, colegas o apoderados?

3. ¿Tiene alguna experiencia personal o profesional significativa que lo/la haya marcado en relación con el buen trato?

Preguntas Centrales:

4. ¿Qué habilidades o actitudes considera necesarias para promover el buen trato en la comunidad educativa? ¿Podría compartir ejemplos concretos?

5. ¿Qué competencias personales o profesionales siente que posee y que favorecen un ambiente de respeto y buen trato? ¿Cómo las ha desarrollado y en qué situaciones las aplica?

6. ¿Hay alguna competencia que le gustaría fortalecer para mejorar la forma en que promueve el buen trato? ¿Por qué? ¿Cómo cree que podría desarrollarla?

7. ¿Qué habilidades personales considera fundamentales para desenvolverse de manera positiva en el entorno escolar?

8. ¿Cómo influye el trabajo en equipo y la comunicación entre funcionarios en la promoción del buen trato? ¿Qué competencias colectivas considera importantes para este propósito?

9. ¿Siente que está preparado/a para abordar situaciones que requieren promover el buen trato? ¿Por qué sí o por qué no?
10. ¿Recuerda alguna situación en la que haya sido difícil mantener el buen trato? ¿Qué estrategias o habilidades le ayudaron a afrontarla?

11. ¿Qué condiciones de su trabajo favorecen o dificultan el desarrollo de un ambiente de respeto y buen trato? (Considere aspectos como la carga laboral, los tiempos, el clima organizacional, entre otros).

12. ¿Qué tipo de apoyo institucional existe actualmente para promover el buen trato en su comunidad escolar? (Por ejemplo, protocolos, capacitaciones, espacios de diálogo, acompañamiento, etc.)

13. ¿Cree que existen recursos humanos, materiales y de tiempo suficientes para fomentar el buen trato? ¿Qué recursos considera que hacen falta?

14. ¿Ha enfrentado barreras personales o emocionales que dificulten la práctica del buen trato? (Por ejemplo: estrés, cansancio, conflictos personales, desmotivación.)

15. ¿Qué tipo de situaciones concretas dificultan la práctica del buen trato en su entorno escolar? ¿Podría describir un ejemplo reciente?

Preguntas de cierre y proyección:

16. ¿Recibió formación en temas de convivencia y buen trato durante su formación inicial? ¿Cómo fue esa experiencia?

17. ¿Ha participado en instancias formativas o capacitaciones posteriores sobre estos temas? ¿Qué impacto han tenido en su práctica profesional?

18. ¿Qué rol cree que tiene la formación o capacitación profesional en el desarrollo de competencias para promover el buen trato?

19. Para avanzar hacia una cultura de buen trato, ¿qué apoyos o condiciones considera necesarios para usted o su equipo?
20. ¿Qué rol cree usted que debe tener la escuela como institución en la promoción del buen trato? ¿Qué cambios estructurales o culturales considera necesarios para lograrlo?

3. Pauta de observación para evaluar las estrategias y competencias socioemocionales de docentes

Enfoque: Promoción del Buen Trato
Objetivo: Describir las estrategias y competencias socioemocionales que los docentes despliegan en el contexto escolar.

Escala de valoración
1: No observado
2: Observado de forma limitada
3: Observado de forma frecuente
4: Observado consistentemente y con impacto positivo

1. Dimensión: Comunicación respetuosa

Ítem	Comportamiento a observar	Escala (1-4)	Observaciones
1	Usa un tono de voz amable y calmado.		
2	Utiliza lenguaje inclusivo y sin discriminación.		
3	Se dirige a los estudiantes por su nombre.		
4	Escucha activamente las opiniones o dudas de los estudiantes.		

2. Dimensión: Clima emocional del aula

Ítem	Comportamiento a observar	Escala (1-4)	Observaciones
1	Fomenta un ambiente seguro y de confianza.		
2	Valida emocionalmente a los estudiantes (reconoce emociones, muestra empatía).		
3	Evita humillar, ridiculizar o castigar públicamente.		
4	Reacciona de forma regulada ante		

	conductas disruptivas.		

3. Dimensión: Equidad y participación

Ítem	Comportamiento a observar	Escala (1-4)	Observaciones
1	Da la palabra equitativamente a todos los estudiantes.		
2	Promueve la colaboración y el respeto entre pares.		
3	Se preocupa por integrar a quienes están aislados o con dificultades.		

4. Dimensión: Modelamiento del buen trato

Ítem	Comportamiento a observar	Escala (1-4)	Observaciones
1	Da el ejemplo con conductas respetuosas y empáticas.		
2	Refuerza positivamente actitudes de buen trato entre estudiantes.		

Estrategias observadas durante la clase:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4. <u>Pauta de observación para evaluar las estrategias y competencias socioemoc ionales asistentes de la educación y equipo de gestión</u>

Enfoque: Promoción del Buen Trato Escolar
Objetivo: Describir las estrategias y competencias socioemocionales que los funcionarios despliegan en el contexto escolar.

Escala de valoración

1: No observado
2: Observado de forma limitada
3: Observado frecuentemente
4: Observado consistentemente y con impacto positivo

1. Dimensión: Comunicación y lenguaje interpersonal

Ítem	Comportamiento a observar	Escala (1-4)	Observaciones
1	Se dirige a estudiantes, colegas y apoderados con respeto.		
2	Escucha con atención y sin interrumpir.		
3	Utiliza un tono de voz adecuado y lenguaje no agresivo.		

2. Dimensión: Actitudes ante conflictos o situaciones difíciles

Ítem	Comportamiento a observar	Escala (1-4)	Observaciones
1	Interviene con calma y respeto en conflictos o desacuerdos.		
2	Busca mediar o derivar con criterio profesional cuando corresponde.		
3	Evita juicios o descalificaciones hacia estudiantes o colegas.		

3. Dimensión: Ejemplo de buen trato y clima escolar

Ítem	Comportamiento a observar	Escala (1-4)	Observaciones

1	Modela actitudes positivas, corteses y empáticas.		
2	Promueve activamente un clima de respeto en su entorno inmediato.		
3	Responde con disposición ante las necesidades o dudas de otros.		

4. Dimensión: Inclusión y trato equitativo

Ítem	Comportamiento a observar	Escala (1-4)	Observaciones
1	Trata de forma justa y sin discriminación a todos los miembros de la comunidad.		
2	Reconoce y valora las diferencias individuales (edad, género, diversidad cultural, etc.).		

Estrategias observadas:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. Intervención

Objetivo específico 1	Aplicar competencias socioemocionales y estrategias de resolución pacífica de conflictos, basadas en los principios de la PNCE.
Nombre de la acción	Taller "Convivencia en acción: Habilidades socioemocionales y resolución pacífica de conflictos para el rol formativo"
Descripción de actividades	
Fecha	Lunes 15 de diciembre del 2025
Número de sesiones	1
Asistentes	Equipo de convivencia escolar (4 personas en total)
Duración	2 horas
Modalidad	Presencial
Responsables	**Responsables de la implementación:** Equipo de grado **Responsables de la evaluación:** Equipo de grado
Recursos	**Recursos logísticos:** - Sala de trabajo del equipo de convivencia escolar. - Café y snacks. **Recursos tecnológicos:** Computador, proyector. **Recursos materiales:** Lápices, plumones, hojas, tarjetas de colores (verde, amarillo y rojo), guías de casos, tarjetas de resumen de técnicas socioemocionales y resolución pacífica de conflictos.

Desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción (5 minutos)
Al comenzar la sesión, se les da la bienvenida a los participantes, así como también se les da a conocer el objetivo a alcanzar. Además, se proyecta la ruta del trabajo del taller que destaca los puntos a tratar.

Dinámica de activación: "Semáforo de emociones" (15 minutos)
Propósito: Reconocer la intensidad emocional que pueden generar distintas situaciones de convivencia escolar y reflexionar sobre cómo estas emociones influyen en la gestión de conflictos.
Desarrollo:
Cada participante recibe tarjetas de colores (verde, amarillo y rojo). Estos colores se utilizan como una convención visual para representar distintos niveles de intensidad emocional que podrían experimentarse frente a situaciones escolares (Verde: emociones de baja intensidad que permiten actuar con claridad, amarillo: emociones de intensidad intermedia que podrían generar dudas o dificultar la toma de decisiones y rojo: emociones de alta intensidad que podrían interferir en la gestión del conflicto si no se reconocen oportunamente).
Se presentan situaciones breves vinculadas al contexto escolar (por ejemplo: interrupciones constantes en clases, desacuerdos entre adultos o conflictos entre estudiantes).
Los participantes levantan la tarjeta del color que represente la intensidad emocional que creen que experimentarían ante cada situación.
Posteriormente, se realiza una breve reflexión grupal en torno a preguntas orientadoras:

- ¿Qué situaciones provocan mayor intensidad emocional dentro del equipo?
- ¿Cómo influye la intensidad emocional en la forma en que abordamos los conflictos?
- ¿Qué apoyos o recursos necesitamos fortalecer como equipo?

Fundamentos socioemocionales y rol formativo del equipo de convivencia escolar (20 minutos)
Se realiza una exposición guiada con apoyo visual sobre los enfoques centrales de la Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE). Se presentan los elementos clave del enfoque socioemocional, tales como reconocimiento y comprensión de emociones, empatía, escucha activa, comunicación respetuosa y consideración del otro como un sujeto de derecho. Este enfoque, presente en la PNCE, releva la importancia de comprender el impacto de las emociones en la interacción cotidiana y en la convivencia escolar.

En este espacio se profundiza también en el rol formativo del equipo de convivencia escolar, enfatizando que, según la PNCE, todos los actores involucrados en la gestión de la convivencia tienen la responsabilidad de acompañar emocionalmente a estudiantes y funcionarios, modelar interacciones respetuosas, favorecer la expresión emocional adecuada, y promover prácticas de buen trato desde su función específica. Se destaca que este rol no solo implica intervenir en situaciones de conflicto, sino también actuar preventivamente, generando climas relacionales seguros y contenedores.
Finalmente, se presentan ejemplos prácticos de cómo estas habilidades socioemocionales y este rol formativo se articulan en situaciones reales del establecimiento, favoreciendo procesos de acompañamiento coherentes, preventivos y basados en el buen trato.

Actividad práctica: "Intervención formativa mediante roleplaying" (20 min)
Dinámica:
Los participantes trabajan en parejas. Cada dupla desarrolla un ejercicio de roleplaying orientado a practicar la aplicación de las técnicas relacionales necesarias para una intervención formativa (atención y escucha empática, parafraseo, preguntas abiertas, reflejo de sentimientos, interpretación, auto–exposición, entrega de información y guía directa).
Roles dentro de cada grupo:

- Persona A: Relata una situación real de conflicto o tensión que haya vivido en su rol dentro del establecimiento.
- Persona B: Actúa como integrante del equipo de convivencia escolar e interviene aplicando las técnicas mencionadas.
- Persona C: Observa la interacción y registra el uso de las técnicas mediante una rúbrica de observación. Al finalizar entrega una retroalimentación breve al grupo, destacando fortalezas y aspectos a mejorar.

Una vez que todos los tríos han finalizado el ejercicio, se realiza un plenario breve donde se invita a los participantes a reflexionar sobre la experiencia vivida. Se utilizan las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Qué emociones experimenté al narrar o intervenir?
- ¿Qué emociones identifiqué en la otra persona?
- ¿Cómo influyeron estas emociones en mi forma de actuar?
- ¿Qué técnica me resultó más útil para sostener la conversación?
- ¿Qué desafíos aparecen para nuestro rol como equipo de convivencia escolar?

Resolución pacífica de conflictos desde la PNCE (20 minutos)

Se realiza una exposición guiada con apoyo visual sobre los principios de la resolución pacífica de conflictos establecidos en la Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE), destacando que los conflictos son parte inherente de la vida escolar y representan una oportunidad formativa. Desde este enfoque, la gestión del conflicto no debe centrarse en la sanción inmediata, sino en promover procesos dialogantes, restaurativos y respetuosos de la dignidad de todas las personas involucradas. La PNCE releva que una resolución pacífica implica que las partes puedan expresarse y ser escuchadas, comprender sus emociones y necesidades, participar en la búsqueda de soluciones y restaurar los vínculos dañados, favoreciendo así una cultura escolar basada en el buen trato.

En esta instancia se abordan las tres estrategias de resolución de conflictos consideradas por la PNCE: negociación, mediación y arbitraje formativo explicando su diferencia en función del contexto escolar y del rol del equipo de convivencia.

La exposición culmina con una síntesis de los pasos generales propuestos por la PNCE para la resolución pacífica de conflictos, destacando que estos procesos requieren como base, el desarrollo previo de habilidades socioemocionales.

Actividad práctica: "Mapa decisional del conflicto" (20 minutos)

Dinámica:
Los participantes trabajan en parejas y analizan un dilema relacionado con la convivencia escolar. Cada grupo recibe una situación descrita y debe elaborar un "Mapa decisional del conflicto", herramienta que permite integrar los elementos revisados previamente según la PNCE. A partir del caso asignado, los participantes deben identificar:

- Emociones identificadas: emociones expresadas o inferidas en las personas involucradas.
- Hechos concretos y percepciones: distinción entre lo ocurrido y las interpretaciones asociadas.
- Necesidades: aspectos emocionales o relacionales que subyacen al conflicto.
- Riesgos o factores a considerar: posibles desequilibrios, antecedentes, o elementos que puedan escalar la situación.
- Estrategia PNCE adecuada: negociación, mediación o arbitraje formativo, con justificación.
- Primer paso del equipo de convivencia: acción inicial coherente con el análisis y el rol formativo.

Una vez que los grupos han completado el mapa decisional, se realiza un plenario en el que cada equipo presenta brevemente su análisis. Este espacio permite contrastar criterios, discutir las razones que fundamentan la elección de cada estrategia y profundizar en la comprensión práctica de los procesos de resolución pacífica establecidos en la PNCE.

Elaboración de 3 compromisos (15 minutos)

Se invita a los participantes a reflexionar sobre los contenidos trabajados en la sesión, considerando tanto el enfoque socioemocional como las estrategias de resolución pacífica de conflictos propuestas por la PNCE. Para orientar este proceso, se plantean las siguientes preguntas: ¿Qué principios socioemocionales de la PNCE resultan especialmente relevantes para fortalecer nuestro rol formativo como equipo de convivencia? ¿Qué estrategias de resolución pacífica necesitamos incorporar o reforzar en nuestras prácticas actuales? ¿Qué ajustes debemos realizar para promover intervenciones más coherentes, preventivas y basadas en el buen trato?

En base a sus respuestas, se espera que el grupo elabore una lista con tres compromisos concretos para integrar en sus prácticas dentro del contexto escolar.

Plenario reflexivo sobre aprendizajes y cierre de la sesión (5 minutos)

Se aplica una breve encuesta de percepción de la sesión (¿Qué aprendí? ¿Qué puedo aplicar? ¿Qué necesito profundizar?

Resultados esperados

La capacitación tendrá como propósito que el equipo de convivencia escolar comprenda de manera integrada los principios socioemocionales y las estrategias de resolución pacífica de conflictos establecidas en la Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE), reconociendo su relevancia en la promoción del buen trato y en la gestión formativa de las situaciones de conflicto presentes en la vida escolar. Este aprendizaje será fundamental para fortalecer una mirada preventiva, restaurativa y coherente con los lineamientos ministeriales, favoreciendo prácticas que contribuyan al bienestar emocional y relacional de la comunidad educativa.

Un resultado central esperado es que los participantes identifiquen y comprendan el rol formativo que les atribuye la PNCE, incorporando la importancia del reconocimiento emocional, la escucha activa, la comunicación respetuosa y la empatía como elementos clave para orientar procesos de acompañamiento y contención. Asimismo, se espera que los asistentes comprendan las diferencias entre negociación, mediación

y arbitraje formativo, y puedan relacionar estas estrategias con distintos tipos de conflictos, considerando el nivel de riesgo, la disposición al diálogo y las necesidades de las personas involucradas.

Durante las actividades prácticas, particularmente el ejercicio de roleplaying y la elaboración del mapa decisional del conflicto, se espera que los participantes apliquen las técnicas relacionales revisadas y que logren analizar conflictos reales desde un enfoque socioemocional, distinguiendo hechos de interpretaciones, identificando necesidades subyacentes y seleccionando la estrategia de resolución pacífica más pertinente según la PNCE. Estas instancias permitirán generar aprendizajes significativos, contextualizados y directamente vinculados al quehacer cotidiano del equipo.

Como resultado final del taller, se espera que el equipo consensúe un conjunto de compromisos concretos orientados a la incorporación progresiva de estas habilidades socioemocionales y estrategias de resolución pacífica en su práctica institucional, lo que garantizará que este proceso formativo trascienda lo teórico y se proyecte hacia acciones concretas y sostenibles en el tiempo.

Plan de evaluación

Indicadores de logro

1. Al menos 3 de 4 integrantes del equipo de convivencia escolar identifican correctamente, durante la actividad práctica, al menos una técnica socioemocional y de resolución pacífica de conflictos.
2. Al menos 3 de 4 integrantes del equipo participan activamente en los espacios de reflexión colectiva, aportando análisis, experiencias o propuestas vinculadas a la aplicación del enfoque socioemocional y la resolución pacífica de conflictos en su quehacer formativo.

3. El equipo consensúa al menos tres compromisos iniciales para incorporar los principios y técnicas promovidas por la PNCE en su gestión de convivencia escolar.

Medios de verificación

- Indicador 1: Pautas de observación utilizadas en el roleplaying - Mapas decisionales completados por los participantes.

- Indicador 2: Registro de participación en los plenarios y discusiones colectivas.

- Indicador 3: Registro escrito del listado de compromisos consensuados por el equipo.

Objetivo específico 2	Integrar los principios de la PNCE en el Reglamento de Convivencia Escolar vigente en el establecimiento.
Nombre de la acción	Taller “Transformando Protocolos desde la PNCE”
Descripción de actividades	
Fecha	Martes 16 de diciembre del 2025
Número de sesiones	1
Asistentes	Equipo de convivencia escolar (4 personas en total)
Duración	1 hora
Modalidad	Presencial
Responsables	**Responsables de la implementación:** Equipo de grado **Responsables de la evaluación:** Equipo de grado
Recursos	**Recursos logísticos:** - Sala de trabajo del equipo de convivencia escolar. - Café y snacks. **Recursos tecnológicos:** Computador, proyector. **Recursos materiales:** Lápices, plumones, hojas, guías de casos, tarjetas con pasos de resolución.

	Documentos de apoyo: Reglamento Interno de Convivencia Escolar y Plan de Gestión de Convivencia Escolar.

Desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción (5 minutos)
Al comenzar la sesión, se presenta de manera general el objetivo del taller y se conversa de la importancia de alinear un plan de acción que integre protocolos y prácticas orientadas en la promoción del buen trato. Adicionalmente, se expone la ruta del trabajo que presenta los puntos principales a tratar durante la sesión.

Activación inicial: "Protocolos en una palabra" (5 minutos)
Al inicio de la sesión, cada integrante comparte en una palabra lo que le transmiten los protocolos actuales de convivencia escolar, mencionando términos como "sanción", "orden", "rigidez" o "protección". Esta dinámica tiene como propósito explorar la percepción inicial de los participantes y generar conciencia sobre cómo se comprenden y viven hoy los protocolos dentro de la comunidad educativa. Las palabras se registran en tarjetas y se organizan en un mural colectivo, lo que permite visualizar de manera sencilla y participativa las representaciones predominantes.

Del enfoque sancionatorio al enfoque formativo en convivencia escolar (10 minutos)
En esta instancia se desarrolla una presentación orientada a contrastar las limitaciones de los protocolos tradicionales centrados en la sanción con nuevas perspectivas de abordaje. Se introduce el enfoque restaurativo, que promueve la reparación del daño y el fortalecimiento de los vínculos, así como el enfoque socioemocional, que entiende los conflictos como oportunidades de aprendizaje para potenciar la autorregulación, la empatía y la resolución pacífica.

Trabajo en grupos: "Fortalezas, desafíos y rediseño de protocolos desde la PNCE" (30 minutos)
Los participantes se organizan en equipos de trabajo y reciben extractos seleccionados del Reglamento de Convivencia Escolar. A partir de este material, cada grupo realiza un análisis crítico considerando tres preguntas orientadoras:

- ¿Qué fortalezas encontramos?
- ¿Qué vacíos o limitaciones se identifican en su redacción o enfoque?
- ¿Qué oportunidades de mejora podemos incorporar desde los principios socioemocionales y restaurativos de la PNCE?

Luego del análisis, cada grupo formula propuestas concretas de mejora, integrando elementos del enfoque PNCE tales como lenguaje restaurativo, mediación, participación activa de las partes, reparación del daño, contención emocional y orientación formativa del conflicto. Estas sugerencias se integran en un breve "borrador de rediseño", donde los participantes ajustan o reescriben parcialmente el extracto trabajado para alinearlo con los principios formativos y preventivos revisados en la sesión.

Finalmente, los grupos presentan sus propuestas en un plenario breve, permitiendo contrastar miradas y construir criterios comunes para un ajuste futuro de los protocolos institucionales, avanzando hacia prácticas de convivencia más coherentes con el buen trato y la resolución pacífica de conflictos.

Estrategias de difusión comunitaria (5 minutos)
En esta instancia, el equipo trabaja en conjunto para diseñar una propuesta de difusión del RICE, asegurando su comprensión y apropiación por parte de toda la comunidad educativa.

Cierre y acuerdos (5 minutos)
Para finalizar la sesión, los participantes elaboran de manera conjunta un listado de principios comunes que deben guiar todos los protocolos del colegio. Entre ellos se incluyen nociones como respeto, equidad, reparación y aprendizaje socioemocional, los cuales se discuten y consensuan colectivamente.
A partir del listado de principios orientadores consensuados durante la sesión, se invita a cada integrante del equipo de convivencia escolar a seleccionar un principio que considere especialmente relevante para su rol dentro del equipo. Posteriormente, cada participante comparte de manera breve la razón por la cual selecciona dicho principio, vinculandolo con su función específica dentro del equipo de convivencia escolar, así como la forma en que se compromete a aplicarlo de manera concreta en su práctica cotidiana.

Resultados esperados
La tercera sesión permitirá que el equipo de convivencia escolar analice de manera crítica los protocolos de resolución de conflictos vigentes, identificando fortalezas y limitaciones, así como oportunidades de mejora desde los enfoques restaurativos y socioemocionales. A través del trabajo colaborativo, los participantes elaborarán versiones preliminares de protocolos alineados a los principios PNCE y al enfoque del buen trato. Asimismo, el equipo diseñará una estrategia inicial de difusión comunitaria que asegure que estudiantes, docentes y apoderados conozcan y comprendan los protocolos actualizados, fortaleciendo así la legitimidad y apropiación de estas herramientas dentro de la comunidad educativa. Finalmente, se consensuará un listado de principios orientadores que servirán como base institucional para guiar la actualización y aplicación de todos los protocolos de convivencia escolar. Adicionalmente, cada integrante del equipo de convivencia escolar explicitará compromisos concretos asociados a la aplicación de estos principios en su práctica cotidiana, lo que permitirá sellar el tránsito desde la revisión documental hacia la implementación efectiva de los protocolos, reforzando la corresponsabilidad, coherencia y sostenibilidad de las acciones acordadas.
Plan de evaluación
Indicadores de logro 1. Al menos 3 de 4 integrantes del equipo de convivencia escolar identifican fortalezas, limitaciones y oportunidades de mejora en los protocolos vigentes durante la actividad grupal. 2. Se identifican medios de difusión comunitaria que consideran al menos una metodología por estamento (estudiantes, docentes/asistentes y apoderados). 3. El equipo consensúa un listado de principios orientadores para la actualización de los protocolos institucionales. **Medios de verificación** - Indicador 1: Fichas de análisis grupal y minutas de discusión. - Indicador 2: Listado con medios de difusión definidos por estamentos. - Indicador 3: Registro escrito del listado de principios consensuados.

Objetivo específico 3	Establecer indicadores de monitoreo y evaluación que permitan valorar el impacto de las acciones implementadas en la gestión de la convivencia escolar, en coherencia con la promoción del buen trato.
Nombre de la acción	Taller “Monitoreo y evaluación: claves para un plan de convivencia sostenible”
Descripción de actividades	
Fecha	Martes 16 de diciembre del 2025
Asistentes	Equipo de convivencia escolar (4 personas en total)
Duración	1 hora
Modalidad	Presencial
Responsables	**Responsables de la implementación:** Equipo de grado **Responsables de la evaluación:** Equipo de grado
Recursos	**Recursos logísticos:** - Sala de trabajo del equipo de convivencia escolar. - Café y snacks. **Recursos tecnológicos:** Computador, proyector. **Recursos materiales:** Lápices, plumones, hojas.
Desarrollo de la sesión	

Bienvenida e introducción (5 minutos)
Al comenzar la sesión, se presenta de manera general el objetivo del taller y la importancia de contar con un monitoreo y evaluación constante. Adicionalmente, se expone la ruta del trabajo que presenta los puntos principales a tratar durante la sesión.

Activación inicial: "¿Cómo sabemos que funciona?" (5 minutos)
La actividad comienza con la pregunta central: "Si tuviéramos que demostrar que nuestras acciones de convivencia están dando resultados, ¿qué evidencias mostraríamos?". A partir de esta interrogante, los participantes realizan una lluvia de ideas a modo de plenario. El propósito de esta dinámica es instalar la necesidad de definir indicadores claros que permitan monitorear y evaluar el impacto de las acciones de convivencia implementadas.

"Indicadores claros para una convivencia saludable" (10 minutos)
En este espacio se presenta al equipo la importancia de contar con indicadores bien definidos para evaluar la efectividad de las acciones de convivencia escolar. Se explica la diferencia entre indicadores cuantitativos, como la reducción de anotaciones, y cualitativos, como la percepción de buen trato en la comunidad educativa. Asimismo, se revisan los criterios que debe cumplir un buen indicador: claridad, posibilidad de medición, relevancia y alcanzabilidad. Para ejemplificar, se comparten indicadores inspirados en habilidades socioemocionales y resolución pacífica de conflictos tales como el porcentaje de estudiantes que reconocen haber aprendido estrategias de autorregulación, el número de protocolos revisados que incorporan acciones restaurativas y el porcentaje de incidentes resueltos mediante mediación.

Actividad práctica: "Taller de construcción de indicadores" (25 minutos)
Los participantes trabajan en grupos pequeños para elaborar propuestas de indicadores que permitan evaluar la efectividad de las acciones de convivencia escolar. Cada grupo recibe un listado de acciones del Plan de Gestión de Convivencia Escolar del propio Liceo y, a partir de estas, diseña al menos tres indicadores. Para cada indicador, los equipos deben responder tres preguntas clave: qué medir, cómo medirlo y con qué instrumento o fuente. Esta dinámica permite vincular directamente las acciones planificadas con mecanismos de seguimiento claros y realistas, favoreciendo la creación de un sistema de evaluación coherente, sostenible y aplicable al contexto escolar.

Socialización y validación colectiva (10 minutos)
Tras el trabajo en grupos para la construcción de indicadores, cada equipo presenta sus propuestas al plenario. A partir de estas exposiciones, se desarrolla una discusión colectiva orientada a analizar la pertinencia, relevancia y factibilidad de los indicadores elaborados. El objetivo de esta instancia es seleccionar y consensuar aquellos indicadores más claros y realistas, que pudieran ser implementados de manera efectiva en el Plan de Gestión de Convivencia Escolar. Esta validación conjunta permite fortalecer el sentido de pertenencia y compromiso del equipo con los mecanismos de evaluación diseñados.

Cierre (5 minutos)
Para finalizar la sesión, los participantes trabajan en la construcción de una planilla universal de seguimiento para monitorear acciones del Plan de Gestión de Convivencia Escolar. A modo de plenario, se identifican y analizan los componentes esenciales que debe contener un instrumento de monitoreo efectivo (acción del plan, indicador asociado, qué se mide, cómo se mide, cuándo se evalúa y quién es el responsable).
El propósito de esta actividad es que el equipo comprenda la estructura y el sentido de cada apartado, reconociendo cómo estos elementos permiten organizar el seguimiento institucional y asegurar que cualquier acción del plan pueda ser evaluada de manera clara, sistemática y sostenible.
Esta instancia busca cerrar la sesión dejando instalados criterios comunes para el uso de instrumentos de monitoreo, fortaleciendo la coherencia y la continuidad del trabajo del equipo de convivencia escolar.

Resultados esperados

La tercera sesión permitirá que el equipo de convivencia escolar consolide los aprendizajes relacionados con la evaluación y el monitoreo de acciones, mediante la elaboración de indicadores aplicables al Plan de Gestión de Convivencia Escolar (PGCE). Los participantes comprenderán la diferencia entre indicadores cuantitativos y cualitativos, así como los criterios de claridad, pertinencia, medibilidad y viabilidad que estos deben cumplir. A través del trabajo colaborativo, el equipo diseñará un set inicial de indicadores vinculados

a acciones del PGCE, asegurando su coherencia con los principios socioemocionales y formativos promovidos por la PNCE. Como resultado, se avanzará en la construcción de una matriz preliminar de monitoreo que permitirá organizar el seguimiento institucional, orientar los ajustes necesarios durante la implementación y fortalecer una gestión de la convivencia basada en evidencia y sostenibilidad.

Plan de evaluación

Indicadores de logro

1. Al menos 3 de 4 integrantes del equipo de convivencia escolar distingue entre indicadores cuantitativos y cualitativos durante la actividad práctica.
2. El equipo elabora un set inicial de indicadores asociados a acciones del PGCE.
3. Se diseña una matriz preliminar de monitoreo de las acciones del equipo.

Medios de verificación

- Indicador 1: Fichas de trabajo grupal.
- Indicador 2: Documento con el set inicial de indicadores construidos.
- Indicador 3: Matriz de monitoreo validada.

6. Bitácoras

6.1 Bitácora Sesión 1

Convivencia en acción: Habilidades socioemocionales y resolución pacífica de conflictos para el rol formativo

Fecha	:	15 de diciembre de 2025
Hora de inicio	:	14:15
Hora de término	:	17:00
Participantes	:	Equipo de convivencia escolar: Encargado de Convivencia Escolar, Orientadora, Psicólogo, Trabajadora social

Descripción de la sesión
La sesión comenzó con una instancia de bienvenida, en la que se presentaron y dieron a conocer tanto el objetivo general como los objetivos específicos que se abordarán durante el taller. Posteriormente, se explicó la ruta de trabajo que guiaría el desarrollo de la sesión para alcanzar dichos objetivos. Para dar inicio a las actividades, se realizó la dinámica "Semáforo de emociones", en la cual los integrantes debían reaccionar frente a un ejemplo de conflicto utilizando tarjetas de color verde, amarillo y rojo. Esta actividad generó una amplia conversación de carácter reflexivo, en la que cada participante pudo expresar sus principales inquietudes, puntos de vista y percepciones respecto del clima escolar, tanto al interior de su propio equipo como en la relación con los distintos estamentos de la comunidad educativa, tales como docentes y estudiantes. Asimismo, la actividad permitió evidenciar y ejemplificar ciertas dificultades en los procesos de comunicación y gestión interna del equipo, como la duplicidad de tareas y la ausencia de un flujograma claro al momento de abordar y resolver conflictos. A continuación, se dio paso a una exposición teórica sobre la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales en el ámbito de la convivencia escolar, revisando en profundidad diversas estrategias que los integrantes del equipo pueden aplicar en su labor diaria. Con el fin de facilitar la comprensión y aplicación de estas estrategias, se implementó la actividad de role play, en la que un integrante debe presentar una situación problemática y el otro aplicar las estrategias revisadas. En esta instancia, la trabajadora social trabajó en conjunto con la orientadora, mientras que el psicólogo lo hizo con el encargado de convivencia escolar. Ambas duplas lograron el objetivo propuesto, demostrando una interacción respetuosa y una adecuada aplicación de las estrategias, tal como se esperaba en la actividad. Posteriormente, se dio inicio a la segunda parte del taller, centrada en la resolución pacífica de conflictos en el contexto de la convivencia escolar. Esta temática permitió evidenciar

cierto desconocimiento inicial por parte de los integrantes del equipo. En primer lugar, se abordaron las diferencias entre negociación, mediación y arbitraje. El psicólogo se mostró particularmente involucrado, realizando preguntas de manera constante con el objetivo de comprender las diferencias entre estos conceptos y poder aplicarlos adecuadamente en su labor durante el próximo año. Por su parte, el encargado de convivencia escolar manifestó que la aplicación de estas estrategias resulta más sencilla en la enseñanza básica, pero que en la enseñanza media se percibe como más compleja, debido a que los estudiantes presentan mayores niveles de impulsividad. Frente a ello, a lo largo del taller se enfatizó la importancia de comprender y aplicar progresivamente estas prácticas, con el fin de incorporarlas de manera cotidiana en el quehacer educativo. Se dio énfasis en la importancia de evaluar la disposición de las partes antes de realizar una mediación ya que el encargado de convivencia escolar comentó que en una ocasión dos estudiantes se golpearon al intentar llevar a cabo esta instancia de resolución pacífica de conflictos.

Continuando con el taller, se aplicó la estrategia del mapa decisional del conflicto, en la cual los participantes trabajaron nuevamente en duplas para analizar un conflicto específico, identificando necesidades, emociones, estrategias y posibles soluciones.

Finalmente, se invitó a reflexionar en un plenario sobre los contenidos abordados durante la sesión, respondiendo preguntas orientadoras como: cuáles principios socioemocionales consideran más relevantes para fortalecer el trabajo de su equipo de convivencia escolar. Esta instancia generó diversas respuestas y conclusiones compartidas.

A partir de dicha reflexión, los participantes elaboraron una lista de tres compromisos fundamentales para integrar en sus prácticas a partir del próximo año, los cuales se resumen en: realizar reuniones semanales, establecer un flujograma que permita delegar actividades de manera clara y ordenada, y fortalecer el trabajo colaborativo como un principio básico en sus prácticas diarias, promoviendo una labor más organizada, comunicada y cohesionada.

6.2 Bitácora Sesión 2

Transformando Protocolos desde la PNCE

Fecha	:	16 de diciembre de 2025

Hora de inicio	:	14:00
Hora de término	:	15:00
Participantes	:	Equipo de convivencia escolar: Encargado de Convivencia Escolar, Orientadora, Psicólogo, Trabajadora social

Descripción de la sesión
Al inicio de la sesión se presentó, de manera general, el objetivo del taller, generar un espacio de diálogo en torno a la importancia de alinear un plan de acción que integre protocolos y prácticas orientadas a la promoción del buen trato. Posteriormente, se expuso la ruta de trabajo, en la que se detallaron los principales puntos que serían abordados durante la jornada. A continuación, se presentó un material expositivo orientado a contrastar las limitaciones de los protocolos tradicionales, los cuales suelen centrarse principalmente en la sanción. En este contexto, se introdujo el enfoque restaurativo, destacando su énfasis en la reparación del daño, el fortalecimiento de los vínculos y la responsabilización consciente de las personas involucradas. Posteriormente, se desarrolló un trabajo en duplas, en el cual cada pareja recibió un extracto del Reglamento de Convivencia Escolar. A partir de este material, las duplas realizaron un análisis crítico considerando tres preguntas orientadoras: "¿Qué fortalezas encontramos?", "¿Qué vacíos o limitaciones se identifican en su redacción o enfoque?" y "¿Qué oportunidades de mejora pueden incorporarse desde los principios socioemocionales y restaurativos de la Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE)?". Al finalizar la actividad, cada dupla elaboró tres propuestas concretas de mejora. La dupla conformada por la orientadora y la trabajadora social propuso: *incorporar medidas formativas a cargo del equipo de convivencia u otros profesionales del establecimiento; incluir la intervención del psicólogo; y ajustar los procedimientos a la realidad y contexto de la comunidad educativa.* Por su parte, la dupla compuesta por el encargado de convivencia escolar y el psicólogo *planteó la necesidad de centrarse en un enfoque reparatorio, fortalecer el abordaje socioemocional y avanzar hacia el abandono de prácticas punitivas.* Finalmente, las duplas socializaron sus propuestas en un plenario breve, instancia que permitió contrastar ideas, enriquecer el análisis colectivo y construir criterios comunes para un ajuste de los protocolos institucionales, avanzando hacia prácticas de convivencia escolar más coherentes con el buen trato y la resolución pacífica de conflictos.

6.3 Bitácora Sesión 3

Monitoreo y evaluación: claves para un plan de convivencia sostenible

Fecha	:	16 de diciembre de 2025
Hora de inicio	:	15:00
Hora de término	:	16:30
Participantes	:	Equipo de convivencia escolar: Encargado de Convivencia Escolar, Orientadora, Psicólogo, Trabajadora social

Descripción de la sesión
A continuación, se planteó la pregunta orientadora: *"¿Cómo sabemos que nuestras acciones funcionan? Si tuvieran que demostrar que las estrategias de convivencia están generando resultados, ¿qué evidencias presentarían?"***.** Esta reflexión tuvo como propósito instalar en el equipo la necesidad de definir indicadores claros y pertinentes que permitan orientar y evaluar sus prácticas. En este contexto, el encargado de convivencia escolar señaló que los datos cuantitativos, como la disminución en la cantidad de peleas o de denuncias, permiten evidenciar avances y resultados concretos en materia de convivencia escolar. Seguidamente, se profundizó en la importancia de contar con indicadores definidos que permitan evaluar la efectividad de las acciones implementadas por el equipo de convivencia escolar. En este marco, se abordó la diferencia entre indicadores cuantitativos y cualitativos, solicitando a los participantes ejemplos concretos de cada uno. El encargado de convivencia mencionó como ejemplo de indicador cuantitativo los resultados obtenidos en la prueba DIA rendida por los estudiantes. Por su parte, la orientadora señaló como indicador cualitativo las percepciones de los estudiantes, destacando como evidencia concreta la frecuencia con que estos se acercan y utilizan el *"rincón de la calma",* espacio ubicado en la oficina de convivencia escolar, en el cual los estudiantes manifiestan sentirse seguros, cómodos y confiados. Cada indicador debía responder a tres preguntas clave: *¿qué medir?, ¿cómo medirlo? y ¿con qué instrumento?*. Las duplas trabajaron sobre los siguientes ejes: "Compartir e informar a la comunidad educativa el Plan de Gestión y el Reglamento de Convivencia Escolar" y "Desarrollar talleres dirigidos a funcionarios del establecimiento para fortalecer el buen trato y las relaciones interpersonales". Ambos equipos de trabajo señalaron que los indicadores propuestos permitirían medir tanto la efectividad como el impacto de las acciones implementadas. Asimismo, definieron como principales instrumentos de medición el uso de formularios de Google y encuestas, los cuales facilitarían la recolección

y análisis de la información obtenida.

Para finalizar la sesión, se entregó a los participantes una planilla universal de seguimiento, la cual permitirá monitorear de manera sistemática las acciones del Plan de Gestión de Convivencia Escolar. Posteriormente, como equipo, se generó un espacio de reflexión en torno a los componentes esenciales que debe contener un instrumento de monitoreo efectivo, concluyéndose que los principales elementos son: acción del plan de convivencia, indicador asociado, resultado esperado, procedimiento, frecuencia y responsable del seguimiento.

En este proceso, la orientadora, la trabajadora social, el psicólogo y el encargado de convivencia escolar lograron comprender la estructura y el sentido de cada uno de los apartados del instrumento. Asimismo, el equipo coincidió en que estos elementos favorecen la organización del seguimiento institucional, aportando mayor claridad y orden al trabajo como estamento, lo que les permite sentirse más respaldados y organizados en el desarrollo de sus funciones.

Se dio inicio a la actividad central del taller, en la cual los participantes trabajaron en duplas con el objetivo de elaborar propuestas de indicadores que permitieran evaluar la efectividad de las acciones de convivencia escolar. Cada dupla recibió un listado de acciones correspondientes a su Plan de Convivencia Escolar vigente y, a partir de este, debían construir tres indicadores por acción.

7. Actividades

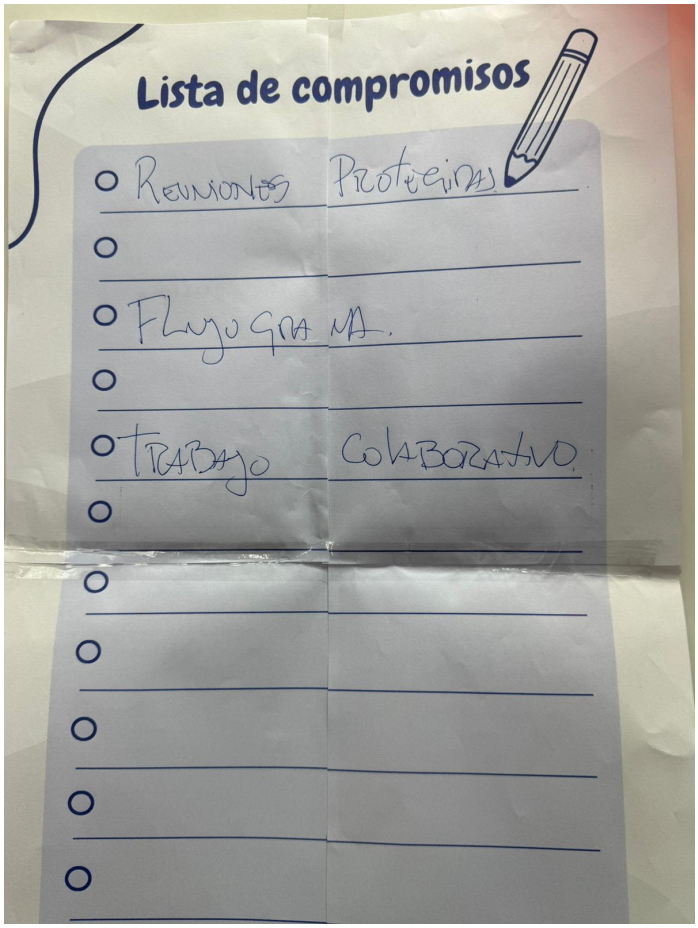
7.1 Mapa decisional del conflicto


MAPA DECISIONAL DEL CONFLICTO
EMOCIONES IDENTIFICADAS
miedo, vulnerabilidad frustración ansiedad
NECESIDADES
Hacer saber de los riesgos respecto al mal uso de las redes.
HECHOS CONCRETOS
Demostración, exposición, injusticia
RIESGOS O FACTORES A CONSIDERAR
Cambios de estados químicos radicales, Cambios en la conducta
PERCEPCIONES
Posible estado depresivo debido a evitar la socialización
PRIMER PASO DEL EQUIPO
Entrevista con cada alumno involucrado y charla al curso
ESTRATEGIA ADECUADA
Charla a alumnos y apoderados

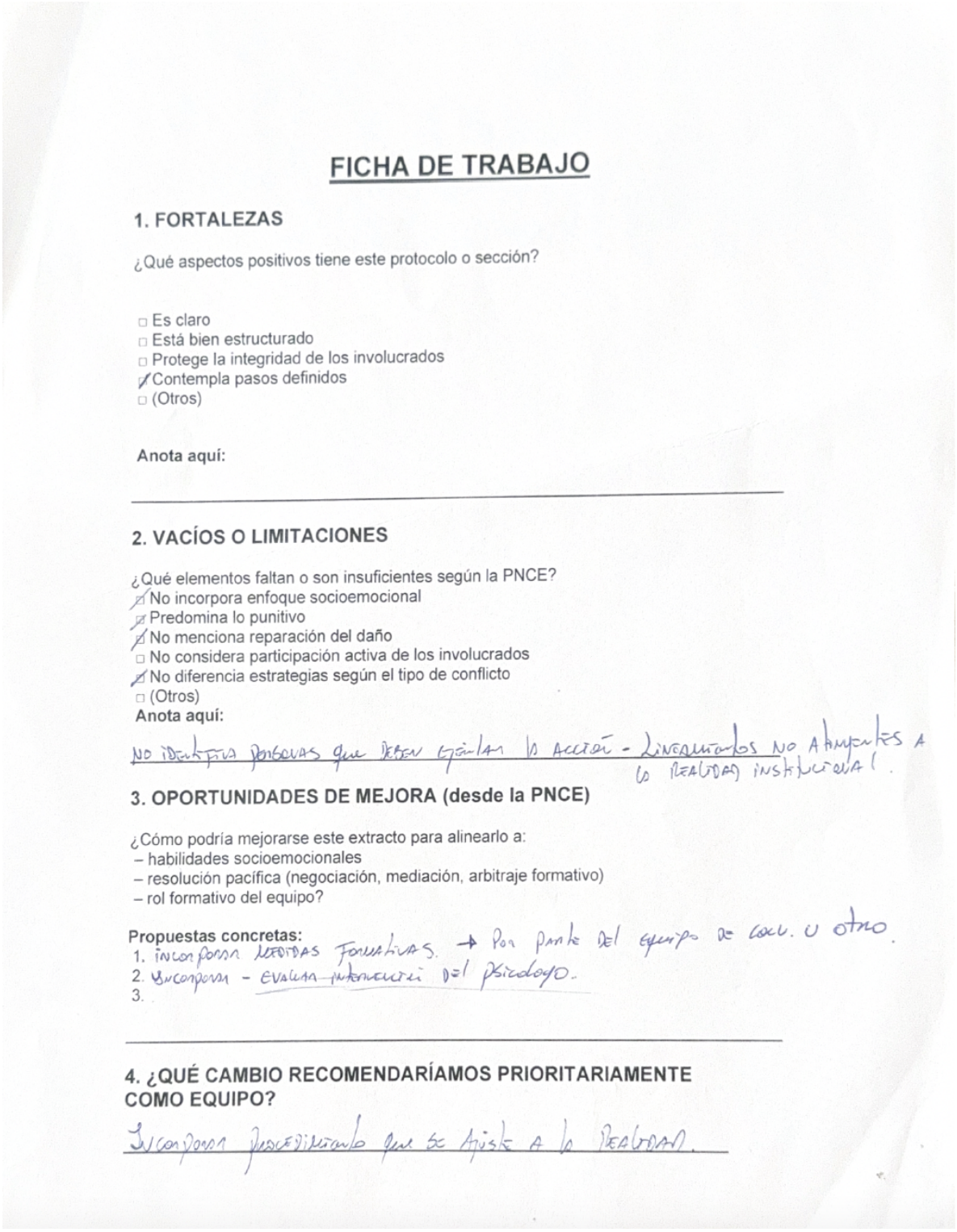

MAPA DECISIONAL DEL CONFLICTO
EMOCIONES IDENTIFICADAS
- Enoj.
- tristeza
NECESIDADES
- Aplicar lo indicado en el RIE.
- Informar Adecuadamente a los apoderados.
- Crear una instancia de dialogo
- Concientizar respecto a la dinamica
HECHOS CONCRETOS
- Emocionalidad / Sentimientos
- Existencia de 1 conflicto
- Molestia mesclada.
RIESGOS O FACTORES A CONSIDERAR
- Conducta Reiterada
- Enojo de la apoderada
- lo indicado en el RIE
- Denuncia Super.
PERCEPCIONES
- Molestia
- testigo
- Apoderamiento
PRIMER PASO DEL EQUIPO
→ Llevar a los NNA a un espacio seguro
→ Fortalecer el dialogo.
→ Hacer entrevistas (Juntos o separados?)
→ Pedir apoyo al equipo para optimizar tiempos.
ESTRATEGIA ADECUADA
- Mediación / Estrategia Act.



7.2 Lista de compromisos



7.3 Fortalezas, desafíos y rediseño de protocolos desde la PNCE



FICHA DE TRABAJO

1. FORTALEZAS

¿Qué aspectos positivos tiene este protocolo o sección?

- □ Es claro
- □ Está bien estructurado
- □ Protege la integridad de los involucrados
- ☑ Contempla pasos definidos
- □ (Otros)

Anota aquí:

---

2. VACÍOS O LIMITACIONES

¿Qué elementos faltan o son insuficientes según la PNCE?

- ☑ No incorpora enfoque socioemocional
- ☑ Predomina lo punitivo
- ☑ No menciona reparación del daño
- □ No considera participación activa de los involucrados
- ☑ No diferencia estrategias según el tipo de conflicto
- □ (Otros)

Anota aquí:

NO IDENTIFICA PERSONAS QUE DEBEN EJECUTAR LA ACCIÓN - LINEAMIENTOS NO ADAPTADOS A LA REALIDAD INSTITUCIONAL.

3. OPORTUNIDADES DE MEJORA (desde la PNCE)

¿Cómo podría mejorarse este extracto para alinearlo a:
– habilidades socioemocionales
– resolución pacífica (negociación, mediación, arbitraje formativo)
– rol formativo del equipo?

Propuestas concretas:
1. INCORPORAR MEDIDAS FORMATIVAS. → POR PARTE DEL EQUIPO DE CONV. U OTRO.
2. INCORPORAR - EVALUAR INTERVENCIÓN DEL PSICÓLOGO.
3.

---

4. ¿QUÉ CAMBIO RECOMENDARÍAMOS PRIORITARIAMENTE COMO EQUIPO?

INCORPORAR PROCEDIMIENTO QUE SE AJUSTE A LA REALIDAD.

FICHA DE TRABAJO

1. FORTALEZAS

¿Qué aspectos positivos tiene este protocolo o sección?

- [x] Es claro
- [ ] Está bien estructurado
- [ ] Protege la integridad de los involucrados
- [ ] Contempla pasos definidos
- [ ] (Otros)

Anota aquí:

---

2. VACÍOS O LIMITACIONES

¿Qué elementos faltan o son insuficientes según la PNCE?

- [x] No incorpora enfoque socioemocional
- [x] Predomina lo punitivo
- [x] No menciona reparación del daño
- [ ] No considera participación activa de los involucrados
- [ ] No diferencia estrategias según el tipo de conflicto
- [ ] (Otros)

Anota aquí:

---

3. OPORTUNIDADES DE MEJORA (desde la PNCE)

¿Cómo podría mejorarse este extracto para alinearlo a:
– habilidades socioemocionales
– resolución pacífica (negociación, mediación, arbitraje formativo)
– rol formativo del equipo?

Propuestas concretas:

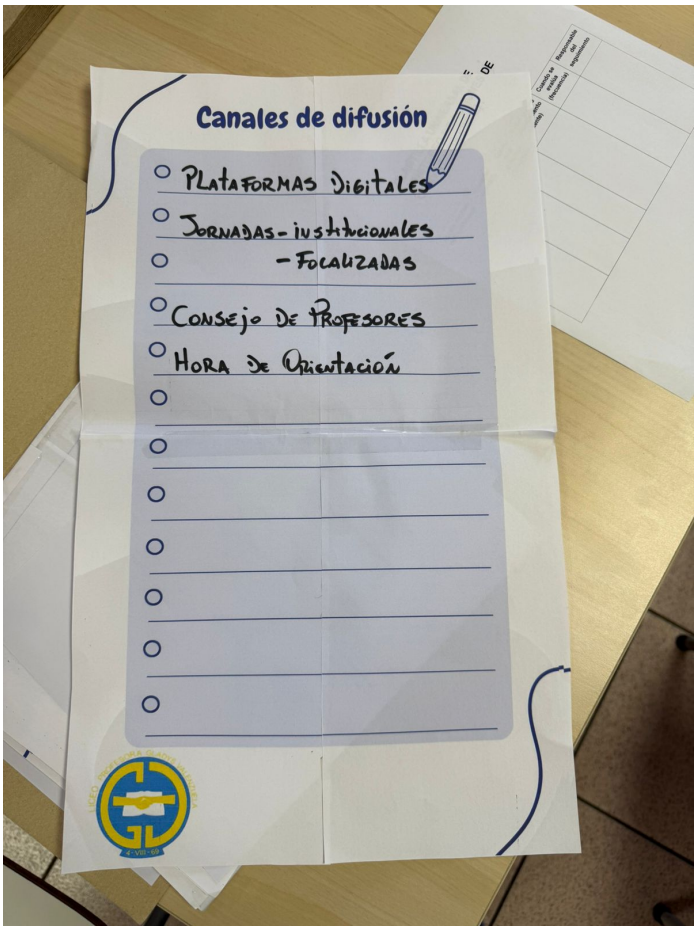
1. Reparatorio
2. Socioemocional
3. Punitivo

---

4. ¿QUÉ CAMBIO RECOMENDARÍAMOS PRIORITARIAMENTE COMO EQUIPO?

Enfocado en lo socioemocional.

7.4 Difusión comunitaria



7.5

PLANTILLA UNIVERSAL DE MONITOREO DE ACCIONES DE CONVIVENCIA (PNCE)

Acción del Plan de Convivencia	Indicador asociado	Qué se mide (resultado esperado)	Cómo se mide (procedimiento / fuente)	Cuándo se evalúa (frecuencia)	Responsable del seguimiento

8. Flujograma equipo de convivencia escolar

