



**Sentido de comunidad en un centro de educación especial de la comuna  
de Valparaíso:  
Un abordaje con enfoque cualitativo.**

**“Trabajo final para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional”**

**Nombre de las autoras:**

Marcela Alfaro Ramírez y Vanessa Carvajal Pol

**Nombre docente guía:**

Dra. Pilar Valenzuela Ramírez

**Nombre facultad:**

Facultad de Psicología

**Nombre programa:**

Magíster en Psicología Educacional

18 de julio, 2025

## **Agradecimiento**

Al finalizar este proceso de formación académica y personal, deseamos expresar nuestro más profundo agradecimiento a quienes hicieron posible este camino.

En primer lugar, agradecemos a Dios, por ser una fuente de esperanza en cada etapa de este desafío.

A nuestras familias, por su amor incondicional, apoyo constante y por motivarnos a seguir adelante incluso en los momentos más complejos. A nuestros compañeros de vida Eduardo y Gabriel, y a nuestros hijos e hijas (Catalina, Aracely, Lucas, Javiera, Fran y Gabriel) por su paciencia, comprensión y compañía en las largas jornadas de estudio.

A nuestra tutora PhD. Pilar Valenzuela Ramírez, por su orientación, exigencia académica y valiosas observaciones que fortalecieron cada parte de este trabajo. Su disposición y dedicación fueron fundamentales para culminar este proyecto.

A los docentes del programa de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad del Desarrollo por entregar sus conocimientos con compromiso y pasión, ampliando nuestra visión profesional y humana.

A la comunidad educativa que nos abrió sus espacios y nos brindó su tiempo, experiencias y reflexiones, que constituyen el corazón de este estudio.

A todos y todas, nuestro más sincero agradecimiento.

## **Resumen**

Este trabajo presenta una intervención psicoeducativa realizada en un centro de educación especial de la comuna de Valparaíso, Chile, centrada en el fortalecimiento del sentido de comunidad. En un contexto caracterizado por alta vulnerabilidad, sobrecarga laboral docente y desgaste del equipo directivo, se identificaron tensiones institucionales que afectan la cohesión del equipo y el bienestar laboral.

A partir de un diagnóstico cualitativo basado en entrevistas y reuniones con miembros del equipo directivo y personal no docente, se detectaron percepciones divergentes respecto al compromiso docente y al liderazgo institucional. El diagnóstico incluyó el análisis de un árbol de problemas, permitiendo identificar causas como la deficiente comunicación interna y efectos como el ausentismo reiterado.

La intervención consistió en una jornada intensiva de 5 horas duración, diseñada según el modelo de sentido de comunidad de McMillan y Chavis (1986). Se desarrollaron actividades de reflexión y creación colectiva orientadas a fortalecer la pertenencia, la conexión emocional y la satisfacción de necesidades profesionales. Los resultados evidencian una comunidad abierta a fomentar su sentido de comunidad, especialmente relevando la significancia que tiene para ellas el sentirse apoyadas y contenidas por sus pares, así también, consideran significativo el ser parte importante del centro educativo.

En el centro educativo se destaca la importancia de generar espacios protegidos de diálogo en contextos de alta demanda laboral, donde la colaboración y el reconocimiento mutuo se convierten en recursos fundamentales. Se concluye que la experiencia fue positiva para sensibilizar sobre la importancia de sentido de comunidad y se discute sobre la pertinencia de intervenciones intensivas v/s aquellas distribuidas en el tiempo. Finalmente, se sugiere realizar investigaciones futuras sobre el sentido de comunidad en los contextos educativos.

## **Introducción**

El Centro de Educación Especial es un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Valparaíso, que recibe estudiantes con discapacidad, tanto intelectual como con trastorno de la comunicación.

Al momento de tomar contacto con el centro educativo se reportaron problemáticas relevantes en la gestión del bienestar docente y la conducción institucional, expresadas en indicadores como un promedio mensual de 30% de licencias médicas en el equipo de educadoras diferenciales. Este dato sugería un posible malestar vinculado a la sobrecarga laboral, las exigencias del retorno a la presencialidad postpandemia y la atención constante a estudiantes con necesidades educativas especiales, a su vez, la alta frecuencia de episodios de desregulación emocional y conductual en el alumnado ha exigido una activación reiterada de protocolos de emergencia, generando un desgaste progresivo en el equipo directivo y tensionando las dinámicas de trabajo.

A partir de esta información se realizó un proceso diagnóstico en el cual se concluyó sobre la necesidad de fortalecer el sentido de comunidad, este diagnóstico fue validado por la dirección del establecimiento y en consecuencia se acordó realizar una intervención en esta temática.

En el presente informe se expone el proceso de intervención psicoeducativa titulada “Sentido de Comunidad en un centro de educación especial de la comuna de Valparaíso”, la cual tuvo como propósito desarrollar una cultura de comunidad y visibilizar el compromiso laboral de sus trabajadoras, a través de un espacio de análisis crítico y reflexión conjunta.

Las actividades se planificaron de acuerdo con el modelo de McMillan y Chavis (1986) siguiendo las indicaciones de autores que expresaban la validez de este modelo para el diseño de estrategias de intervención orientadas al sentido de comunidad. A partir de lo anterior, se planificó una intervención que fue desarrollada durante una jornada intensiva de 5 horas de duración, caracterizada por la generación de espacios breves, pero significativos de encuentros y diálogo entre participantes con el fin de crear condiciones para favorecer el sentido de comunidad.

Si bien su alcance no permite afirmar una transformación profunda de las dinámicas organizacionales, sí buscó instalar una disposición inicial al cambio, promoviendo la reflexión compartida, el reconocimiento de malestares comunes y la valorización del rol profesional desde una perspectiva de cuidado mutuo y corresponsabilidad institucional.

En este informe usted encontrará los antecedentes teóricos, el diseño metodológico y los análisis de resultados tanto del diagnóstico como de la intervención.

## **Caracterización de la Institución Educativa**

El establecimiento donde se desarrolló esta intervención corresponde a un centro de educación especial de administración particular subvencionada, ubicado en un sector urbano de alta vulnerabilidad de la comuna de Valparaíso. Atiende actualmente a 96 estudiantes entre 6 y 24 años con diagnósticos de discapacidad intelectual y trastornos de la

comunicación y la relación social. La institución se encuentra clasificada en la categoría de desempeño "Medio-Bajo" y presenta un índice de vulnerabilidad escolar superior al 80%.

El proyecto educativo institucional (PEI) del centro está orientado al desarrollo integral del estudiantado mediante un enfoque interdisciplinario, con fuerte énfasis en la participación de las familias como agentes activos en el proceso educativo. Su misión declara el compromiso con una educación de calidad en un ambiente afectivo y organizado, que respete las características individuales de cada estudiante.

El equipo humano está compuesto por un equipo directivo, una Unidad Técnico-Pedagógica, 12 educadoras diferenciales, un profesor de educación física, psicóloga, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, asistentes en técnico diferencial y auxiliares de servicio. Desde el año 2012, la institución ha sido beneficiaria de la Subvención por Desempeño de Excelencia del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), reconociendo la calidad del trabajo docente.

El centro opera con una cultura organizacional colaborativa, valorando la construcción de redes internas de apoyo. No obstante, durante el proceso diagnóstico se detectaron tensiones en la comunicación interna y desafíos en la conducción institucional, especialmente vinculados a la gestión del bienestar docente, la carga laboral y el liderazgo directivo. Estas condiciones configuran un escenario propicio para la implementación de una intervención centrada en el sentido de comunidad.

### **Descripción de la demanda inicial**

La solicitud de intervención surge a partir de una reunión inicial con la directora del establecimiento (Ver Anexo 1, "Acta Primer Contacto"), quien manifestó su preocupación por una aparente disminución del compromiso docente, reflejada en un alto índice de licencias médicas mensuales y en el agotamiento generalizado del equipo pedagógico. Este fenómeno se habría intensificado tras el retorno a la presencialidad postpandemia, en un contexto de alta demanda emocional y conductual por parte del estudiantado.

La directora señaló, además, dificultades en la gestión de desregulaciones conductuales frecuentes en los estudiantes, las que han obligado a la activación reiterada de protocolos de emergencia, generando desgaste en el equipo directivo y tensiones internas. Asimismo, indicó la existencia de brechas en la comunicación institucional y una limitada percepción de cohesión entre los distintos estamentos del centro.

Estos antecedentes dieron lugar a una reflexión conjunta sobre la necesidad de abordar no solo los niveles de compromiso docente, sino también explorar las condiciones organizacionales que los sostienen. A partir de este levantamiento, se definió como foco de trabajo el fortalecimiento del sentido de comunidad, con énfasis en pertenencia, influencia, integración y satisfacción de necesidades, y conexión emocional compartida

## **Marco de Referencia**

### **Contextualización:**

Este trabajo da cuenta de una intervención psicoeducativa denominada "Sentido de comunidad en un centro de educación especial de la comuna de Valparaíso" la cual buscó promover el sentido de comunidad, en casi todas sus dimensiones.

La institución de educación especial estudiada enfrentaba desafíos relacionados con la gestión del compromiso docente y el liderazgo. Los problemas se reflejaban en un elevado índice de licencias médicas, que llega al 30% mensual entre las educadoras especiales, lo que sugiere un malestar general debido a la sobrecarga de trabajo y la intensidad de las tareas, exacerbadas tras el regreso a la presencialidad postpandemia. Las dificultades para manejar las desregulaciones de los estudiantes han generado un desgaste en el equipo directivo, que ha debido recurrir a protocolos de emergencia para manejar la situación.

El diagnóstico evidenció percepciones tan divergentes respecto al compromiso docente y al liderazgo, que daba la impresión de que las trabajadoras se referían a dos instituciones educativas completamente distintas, lo que reflejaba desafíos aún más relevantes a la hora de fortalecer el sentido de comunidad. Al revisar los resultados, la directora coincidió en que es necesario mejorar aspectos clave como la comunicación, el bienestar del equipo docente y la sensación de pertenencia, reconociendo que las altas exigencias del entorno han influido en estas áreas. Aunque se identificaron aspectos por mejorar en el liderazgo directivo, los docentes expresaron su aprecio por el liderazgo pedagógico, especialmente el rol desempeñado por la Unidad Técnico-Pedagógica, un punto que también fue valorado por la directora como una fortaleza dentro de la gestión del centro.

### **Marco Teórico - Conceptual**

Dado que la demanda inicial fue el compromiso docente y liderazgo, nos parece pertinente revisar esos conceptos.

#### **Liderazgo**

El liderazgo en el ámbito educativo, especialmente en la educación especial, se define por la capacidad de fijar direcciones y ejercer influencia, funciones esenciales para dirigir transformaciones educativas. Este concepto abarca diversos modelos de liderazgo que impactan significativamente en la interpretación de eventos, la motivación de los docentes, el mantenimiento de relaciones cooperativas y la obtención de apoyo externo (Pérez et al., 2023; Rivera-Medina & Aparicio-Molina, 2020).

Valdés Morales (2022) resalta que el liderazgo escolar es crucial para fomentar prácticas inclusivas en educación especial, aunque la literatura existente se enfoca más en resultados académicos y en los directores como líderes individuales que en prácticas concretas de inclusión. Los líderes inclusivos juegan un papel vital en la gestión de la diversidad escolar y en la creación de un entorno colaborativo, mejorando la calidad de la enseñanza y optimizando recursos, a pesar de enfrentar barreras estructurales.

En resumen, el liderazgo educativo en la educación especial es fundamental para guiar y transformar los procesos educativos en ambientes inclusivos. A través de la capacidad para fijar direcciones y ejercer influencia, los líderes pueden impactar positivamente en el ambiente escolar, mejorar la calidad de la enseñanza y promover una cultura escolar colaborativa y centrada en el aprendizaje. Sin embargo, es esencial que el personal docente se comprometa a implementar prácticas pedagógicas inclusivas y a responder a las necesidades del estudiantado (Rivera Medina & Aparicio Molina, 2020; Valdés Morales, 2022)

### Compromiso Docente

El compromiso docente se refiere a la dedicación y responsabilidad que los profesores asumen tanto hacia sus estudiantes como hacia su profesión. Este se manifiesta en la disposición de los docentes para invertir tiempo y esfuerzo adicional en sus labores pedagógicas, más allá de sus deberes básicos, y en su constante búsqueda por mejorar sus prácticas de enseñanza, especialmente en entornos educativos especiales que requieren una adaptación pedagógica significativa. Un docente comprometido no solo se enfoca en el rendimiento académico, sino también en el desarrollo integral de sus estudiantes, brindando apoyo emocional, empatía y promoviendo una actitud positiva hacia el aprendizaje (Álava et al., 2020).

Este compromiso resulta fundamental para garantizar un proceso educativo de calidad, ya que tiene el potencial de motivar a los estudiantes y crear un entorno de aprendizaje seguro y estimulante. Además, está estrechamente vinculado con la satisfacción laboral de los docentes, lo que repercute en la retención del personal y en la reducción del ausentismo y la rotación. El compromiso docente está formado por factores intrínsecos como la motivación personal, la vocación y la identificación con la misión educativa del centro, relacionados con la autoeficacia (Murillo Parra et al., 2020).

En primer lugar, este compromiso incide directamente en la calidad de la educación impartida a los estudiantes con necesidades especiales. Los docentes comprometidos invierten más tiempo y recursos para crear experiencias de aprendizaje atractivas y culturalmente relevantes, fomentando un ambiente inclusivo y de apoyo (Gallegos et al., 2023). Esto se traduce en mejores resultados académicos, mayor participación estudiantil y un fuerte sentido de pertenencia (Rodríguez & Piña, 2022). En segundo lugar, los docentes comprometidos contribuyen a la retención estudiantil, actuando como modelos a seguir y mentores, motivando a los estudiantes a seguir sus metas educativas (Fernández Quispe, 2021). Este compromiso es particularmente significativo en el caso de estudiantes con discapacidad, ya que los docentes juegan un papel crucial en la construcción de redes de apoyo y en el fortalecimiento de la confianza con las familias, lo que ayuda a reducir la deserción escolar y a promover la continuidad educativa (Macías et al., 2020).

En resumen, el compromiso docente en la educación especial es esencial para promover la equidad educativa, crear experiencias de aprendizaje positivas, retener a los estudiantes, y fomentar una cultura escolar inclusiva y colaborativa. Reconocer la importancia de este compromiso es clave para superar los desafíos de la educación especial y mejorar sus resultados (Álava et al., 2020).

## Bienestar docente

El bienestar docente hace referencia al estado integral de salud física, emocional y psicológica de los educadores, que facilita su realización personal y profesional en el entorno escolar. Este bienestar abarca la satisfacción de necesidades clave como la seguridad laboral, las relaciones interpersonales, la realización personal a través de un trabajo significativo, y el sentido de competencia y control en su labor (Campos et al., 2018). Se fundamenta en teorías como la jerarquía de necesidades de Maslow (1943), que subraya la importancia de satisfacer tanto las necesidades básicas como de autorrealización, y el modelo PERMA de Seligman (2011), que resalta cinco pilares esenciales: emociones positivas, compromiso, relaciones, propósito y logros.

Estudios actuales, como el modelo de Demanda-Recursos Laborales (JD-R), destacan que los recursos laborales, como el apoyo emocional y el control sobre el trabajo, mejoran el compromiso y reducen el agotamiento docente (Bakker & Demerouti, 2007). Además, el capital psicológico (PsyCap), que incluye esperanza, resiliencia y optimismo, se ha demostrado efectivo en la motivación, el rendimiento y la reducción del estrés en los docentes (Avey et al., 2011; Viseu et al., 2016).

En resumen, el bienestar docente va más allá de prevenir el agotamiento; busca crear un ambiente de trabajo que fomente el crecimiento personal y profesional, mejorando tanto la calidad de la enseñanza como los resultados educativos.

Si bien los conceptos abordados inicialmente guardaban relación con la demanda formulada por la institución, el proceso diagnóstico y el desarrollo de la intervención revelaron la necesidad de profundizar en una dimensión más estructural: el fortalecimiento del sentido de comunidad. Este constructo se comprende, según McMillan y Chavis (1986), como la percepción de pertenencia a un grupo, la influencia mutua entre sus miembros, la satisfacción de necesidades compartidas y la existencia de una conexión emocional entre ellos. En esta línea, la intervención se orientó a promover espacios de reconocimiento, colaboración y vinculación entre los distintos actores de la comunidad educativa.

### Sentido de Comunidad

El sentido de comunidad en el ámbito educativo refiere a la percepción de pertenencia y apoyo mutuo entre los miembros de una institución. Giles et al. (2021) señalan que, en entornos de educación especial, donde las demandas laborales y emocionales son altas, el sentido de comunidad se convierte en un factor protector contra el estrés y el agotamiento. La investigación de Pogere et al. (2019) muestra que las instituciones con una fuerte cultura de comunidad y trabajo colaborativo tienen tasas significativamente más bajas de desgaste docente, lo que a su vez contribuye a un mayor compromiso y satisfacción profesional.

En este sentido, Hargreaves y Fullan (2020) sugieren que las instituciones que fomentan el capital profesional mediante redes de colaboración y apoyo mutuo entre docentes y directivos logran no solo aumentar la motivación intrínseca de los profesores, sino también consolidar un ambiente de trabajo en el que se comparten los éxitos y desafíos, fortaleciendo el sentido de comunidad. Prati y colaboradores (2017) Basado en el concepto propuesto por MacMillan y Chavis (1986) definen el sentido de comunidad en la escuela como comunidad. Este se

caracterizaría por una percepción de conexión y vinculación emocional con los pares, y la sensación que las propias necesidades serán satisfechas a través de dicha pertenencia por lo que desarrollaron un modelo de sentido de comunidad que se compone de cuatro elementos claves:

- **Pertenencia:** Es la sensación de que los individuos forman parte de un grupo o comunidad. Incluye elementos como los límites, la seguridad emocional, la inversión personal, y una identificación compartida.
- **Influencia:** Se refiere a la capacidad de los miembros para influir en el grupo y a su vez, sentirse influenciados por el mismo. Existe un equilibrio entre el poder que los miembros ejercen y la influencia que el grupo tiene sobre ellos.
- **Integración y satisfacción de necesidades:** Este componente describe cómo la comunidad satisface las necesidades de sus miembros. A través del reconocimiento y el apoyo mutuo, la comunidad proporciona recursos, refuerzos y oportunidades que permiten a los individuos satisfacer sus necesidades personales y sociales.
- **Conexión emocional compartida:** Es el vínculo emocional que los miembros de una comunidad experimentan al compartir experiencias significativas, tradiciones o momentos importantes, lo que fortalece los lazos afectivos entre ellos.

En conclusión, los conceptos de liderazgo, compromiso docente, bienestar y sentido de comunidad constituyen pilares interrelacionados que sustentan los procesos educativos en contextos de educación especial. El liderazgo inclusivo orienta la dirección y promueve transformaciones significativas; el compromiso docente asegura la calidad y equidad de los aprendizajes; el bienestar docente fortalece la motivación y reduce el desgaste laboral; y el sentido de comunidad genera vínculos de apoyo mutuo que sostienen la labor educativa frente a los desafíos cotidianos. Comprender estas dimensiones no solo permite analizar críticamente las prácticas escolares, sino también diseñar estrategias integrales que fortalezcan ambientes inclusivos, colaborativos y orientados al desarrollo pleno de estudiantes y docentes.

### **Marco Empírico:**

Diversas investigaciones han abordado la relación entre el liderazgo directivo y el compromiso docente, particularmente en contextos educativos caracterizados por altas demandas emocionales y cognitivas, como los centros de educación especial. En estos entornos, el compromiso docente, entendido como el grado de involucramiento y dedicación del profesorado hacia su labor, sus estudiantes y la misión institucional, resulta determinante para el funcionamiento efectivo de la organización educativa.

Estudios recientes indican que el compromiso docente se ve influenciado por variables como la autoeficacia, el apoyo institucional y las oportunidades de desarrollo profesional (Schaufeli et al., 2021). No obstante, también se advierte que el profesorado de educación especial está expuesto a elevados niveles de estrés y agotamiento emocional, lo cual puede afectar negativamente su compromiso (Sokal, Trudel y Babb, 2020). Frente a este escenario, se ha evidenciado que las intervenciones centradas en el bienestar emocional y la formación continua resultan eficaces para mitigar estos efectos adversos y promover la motivación profesional.

En este contexto, el liderazgo directivo se consolida como un factor clave. Ha evolucionado desde un rol principalmente administrativo hacia un enfoque participativo y transformacional, que incorpora elementos como la inspiración, la comunicación efectiva y la toma de decisiones compartida (Leithwood y Azah, 2016). Específicamente en educación especial, un liderazgo de estas características potencia el compromiso docente, al fomentar un clima de respeto, autonomía y valoración del trabajo profesional (Day & Sammons, 2020; Ryan & Deci, 2017).

Los estudios también destacan que un liderazgo inclusivo y orientado al acompañamiento profesional tiene efectos positivos no solo en la motivación del docente, sino también en los resultados académicos del estudiantado, al promover una cultura organizacional basada en el crecimiento conjunto (Klar et al., 2022). Asimismo, se reconoce que los docentes que perciben apoyo constante por parte de la dirección muestran un mayor grado de compromiso con su labor pedagógica (Pogere et al., 2019).

Un elemento transversal identificado en las investigaciones es el sentido de comunidad, el cual se construye a través de la colaboración entre docentes y directivos. La comunicación abierta, el trabajo en equipo y las redes de aprendizaje colaborativo fortalecen el sentido de pertenencia y la estabilidad del equipo docente (Giles et al., 2021; Hargreaves y Fullan, 2020). En este sentido, Johnson y Johnson (2019) señalan que el trabajo colaborativo favorece el intercambio profesional, la innovación pedagógica y la cohesión institucional.

El fortalecimiento del sentido de comunidad en contextos educativos diversos se sustenta conceptualmente en el modelo de McMillan y Chavis (1986), que destaca la satisfacción de necesidades compartidas y la pertenencia como ejes para la cohesión institucional. En esta línea, se ha enfatizado que cuando las escuelas articulan intencionalmente prácticas que conectan a sus actores en torno a propósitos comunes y mecanismos claros de apoyo mutuo, se favorecen climas de colaboración y bienestar profesional. Asimismo, Bélanger (2023) subraya la relevancia de integrar enfoques de sostenibilidad y construcción comunitaria, mostrando que la vinculación activa entre la institución y su entorno potencia resiliencia organizacional y apoyo socioemocional. Estos elementos respaldan la pertinencia de la intervención propuesta, al focalizarse en la conexión, la satisfacción de necesidades relacionales y la generación de condiciones que promuevan un ambiente colaborativo y cohesivo frente a desafíos complejos.

Las intervenciones dirigidas a mejorar el compromiso docente y el liderazgo directivo en centros de educación especial suelen incluir el trabajo colaborativo como estrategia principal. Johnson y Johnson (2019) sugieren que las reuniones periódicas de equipos docentes para la planificación y el intercambio de estrategias pedagógicas son efectivas para mantener altos niveles de compromiso. De manera similar, Parker et al. (2019) identifican que la creación de comunidades de aprendizaje profesional entre docentes y directivos mejora la calidad de las relaciones interpersonales, y con ello, la efectividad del liderazgo.

En síntesis, existe una relación estrecha entre el compromiso docente y el liderazgo directivo, particularmente en entornos de educación especial donde las exigencias emocionales y laborales son significativas. Las estrategias centradas en un liderazgo transformacional, participativo y orientado a la comunidad educativa se revelan como esenciales para

consolidar el compromiso del profesorado y responder de manera efectiva a los desafíos del entorno.

## **Reporte proceso diagnóstico**

### **Reporte de realización de acciones diagnósticas:**

El proceso diagnóstico se desarrolló con un enfoque cualitativo y se articuló en tres momentos principales: la recogida de información preliminar, el análisis de percepciones institucionales y la construcción de hallazgos interpretativos.

En la primera fase, se llevó a cabo una entrevista inicial con el equipo directivo del centro, quienes expresaron inquietudes sobre la sostenibilidad del compromiso docente frente a las exigencias del contexto postpandemia. Destacaron, además, la alta frecuencia de licencias médicas (30% mensual promedio) y el desgaste progresivo de este equipo directivo y del cuerpo docente debido a la reiterada activación de protocolos por desregulaciones estudiantiles.

En paralelo, se realizaron entrevistas semiestructuradas al personal no docente (asistentes de la educación y profesionales de apoyo), cuyos relatos evidenciaron una percepción positiva del ambiente escolar, destacando el respeto, el compromiso profesional y la cercanía con el equipo directivo. Estas apreciaciones contrastaron con la visión más crítica entregada por la dirección respecto al nivel de implicación del cuerpo docente.

Esta disonancia de percepciones se interpretó como un indicador de tensiones internas en torno a los procesos de liderazgo, la comunicación y la cohesión institucional. Por ello, se sistematizó la información mediante el análisis temático inductivo de contenido semántico (Braun & Clarke, 2006) y se elaboró un árbol de problemas que permitió visibilizar las causas y efectos principales del malestar organizacional. Los temas más recurrentes que emergieron del proceso diagnóstico fueron el desgaste emocional asociado a la sobrecarga de funciones, la percepción de escasa participación en las decisiones institucionales y la necesidad de fortalecer los espacios de comunicación y reconocimiento entre pares. Estos hallazgos orientaron la formulación de la intervención y permitieron delimitar con mayor claridad los focos prioritarios de trabajo. Para una revisión detallada del diagnóstico, véase *Anexo 1. Informe de proceso diagnóstico*.

Finalmente, se concluyó que dentro del centro educativo existe un capital afectivo y relacional significativo, manifestado en el respeto mutuo, la disposición para trabajar en conjunto y la valoración hacia la comunidad educativa. Este recurso interno representaba un fundamento firme para diseñar estrategias que fortalecieran el sentido de pertenencia y la identidad colectiva. En síntesis, el diagnóstico dio cuenta de la necesidad de potenciar y promover instancias que fortalezcan el sentido de comunidad, el diálogo horizontal y el reconocimiento mutuo, aspectos que fundamentaron el diseño de la intervención posterior.

## **Reporte del logro del objetivo general y específicos:**

Objetivo general: Explorar las percepciones del cuerpo docente y del equipo directivo del centro educativo respecto al compromiso docente y al liderazgo escolar.

Este objetivo fue abordado parcialmente. Si bien no fue posible entrevistar a la totalidad del cuerpo docente por razones de disponibilidad institucional, se accedió a percepciones indirectas a través del equipo directivo y del personal no docente. Las entrevistas permitieron identificar tensiones institucionales, percepciones disímiles sobre el liderazgo y el compromiso, y una necesidad compartida de mejorar el sentido de comunidad. Estos hallazgos permitieron orientar el diseño de la intervención hacia ejes significativos y pertinentes al contexto.

Objetivo específico 1: Describir cómo el cuerpo docente percibe el compromiso con la escuela y el liderazgo del equipo directivo.

Este objetivo no pudo ser alcanzado completamente debido a la imposibilidad de entrevistar al cuerpo docente. Sin embargo, se recogieron apreciaciones indirectas desde los testimonios del personal no docente, quienes valoraron el compromiso y dedicación de las educadoras. Esta situación fue considerada como una limitación importante del proceso diagnóstico, y se plantea como recomendación realizar futuras instancias de levantamiento de información directa con las docentes para complementar la visión institucional.

Objetivo específico 2: Describir cómo el equipo directivo percibe el liderazgo y el compromiso de las y los docentes con la escuela.

Este objetivo fue logrado. La entrevista con la directora proporcionó información detallada sobre la percepción del compromiso docente, identificando factores como la alta carga laboral, el ausentismo y las dificultades en la gestión de conductas disruptivas como elementos que afectan el bienestar y la implicación profesional. También se recogieron valoraciones sobre el rol pedagógico de la Unidad Técnico-Pedagógica, considerado como una fortaleza interna.

Objetivo específico 3: Identificar acuerdos y desacuerdos en las percepciones entre equipo directivo y cuerpo docente respecto al compromiso docente y el liderazgo educativo.

Este objetivo fue parcialmente alcanzado. Aunque no se contó con entrevistas directas al cuerpo docente, se evidenciaron contrastes significativos entre la percepción del equipo directivo (crítica respecto al compromiso) y la del personal de apoyo (valoración positiva del trabajo docente). Estas diferencias permitieron visualizar una brecha en la construcción de una mirada común sobre el quehacer institucional.

Objetivo específico 4: Identificar fortalezas y debilidades en el compromiso docente y el liderazgo educativo.

Este objetivo fue logrado de forma parcial. Se identificaron fortalezas asociadas al liderazgo pedagógico desde la Unidad Técnico-Pedagógica, la disposición del equipo directivo y el clima afectivo valorado por el personal no docente. En cuanto a las debilidades, se destacaron la fragmentación comunicacional, el desgaste emocional y las tensiones relacionadas con la carga de trabajo y las licencias médicas.

### **Reporte resultados del proceso diagnóstico:**

Los resultados obtenidos durante el proceso diagnóstico evidencian la existencia de tensiones organizacionales relevantes que impactan directamente en el sentido de comunidad de la institución.

Uno de los hallazgos más significativos fue la disonancia entre la percepción de la dirección, que manifiesta preocupación por un bajo nivel de compromiso docente, y la del personal de apoyo, que describe al equipo pedagógico como comprometido y empático con las necesidades de los y las estudiantes. Esta diferencia apunta a la necesidad de generar espacios de encuentro que permitan alinear visiones y fortalecer la comunicación institucional.

También se identificaron elementos estructurales que influyen negativamente en la experiencia laboral del equipo, tales como la sobrecarga de trabajo, la fragmentación de los espacios colaborativos, el desgaste emocional del liderazgo y la escasa participación de los distintos estamentos en procesos de toma de decisiones. A esto se suma la frecuente activación de protocolos por desregulación conductual, que genera una presión adicional sobre los equipos directivos y técnicos.

En cuanto a recursos, el diagnóstico reveló la existencia de un capital afectivo y relacional valioso entre los miembros del equipo, expresado en el respeto, la disposición al trabajo conjunto y la valoración de la comunidad educativa. Este recurso interno constituye una base sólida para el diseño de estrategias orientadas al fortalecimiento del sentido de pertenencia y de la identidad colectiva.

En síntesis, los hallazgos del proceso diagnóstico permitieron delimitar con fundamento los focos estratégicos de la intervención, los cuales se orientaron al fortalecimiento del sentido de comunidad y del compromiso laboral entre los distintos estamentos de la institución. En consonancia con los objetivos propuestos, se priorizó la generación de espacios que propiciaran el diálogo horizontal, el reconocimiento de trayectorias laborales compartidas y la participación en la toma de decisiones institucionales. Asimismo, se buscó instalar condiciones iniciales para el desarrollo profesional colaborativo, entendiendo que estos elementos configuran dimensiones estructurantes del bienestar organizacional en contextos educativos de alta complejidad.

## **Conclusiones del proceso diagnóstico**

El proceso diagnóstico permitió comprender de manera situada las principales tensiones organizacionales que afectan la construcción de comunidad educativa en el centro. En específico, se constató la coexistencia de valoraciones positivas sobre el ambiente afectivo y colaborativo, junto con preocupaciones respecto al compromiso docente, el liderazgo escolar y la fragmentación comunicacional.

Estos hallazgos dieron cuenta de la necesidad urgente de generar espacios institucionales para el diálogo horizontal, la participación de los distintos estamentos y el reconocimiento mutuo como ejes estructurantes del sentido de comunidad. La identificación de fortalezas internas como la disposición al trabajo conjunto, la cercanía afectiva entre los miembros del equipo y la trayectoria institucional de compromiso con la inclusión, ofreció una base sólida para el diseño de una intervención sensible al contexto y con potencial de impacto.

En consecuencia, el proceso diagnóstico no solo permitió definir los focos de trabajo pertinentes, sino también instalar una disposición institucional favorable hacia el cambio y la colaboración. Estos elementos fueron determinantes para orientar una intervención con sentido transformador y coherente con los principios del acompañamiento psicoeducativo.<sup>6</sup>

## **Validación social del diagnóstico**

La validación social del diagnóstico se llevó a cabo mediante una devolución institucional en formato de reunión participativa con la dirección del establecimiento. En esta instancia se presentó una síntesis de los hallazgos principales, incluyendo el árbol de problemas, los contrastes de percepción entre los distintos estamentos y las hipótesis interpretativas generadas a partir del análisis temático (*Ver Anexo 6 “Acta Devolución Diagnóstico MPE”*)

La directora, junto a su equipo directivo validaron plenamente los resultados, manifestando que los hallazgos representaban fielmente las tensiones, desafíos y fortalezas que enfrenta el centro educativo. Destacaron que la sistematización del malestar organizacional en un lenguaje técnico y respetuoso permitió visibilizar problemáticas que a menudo se viven de forma fragmentada o implícita.

Además, se reconoció que la disonancia de percepciones sobre el compromiso docente constituye un punto de partida relevante para promover el diálogo institucional, y se valoró positivamente que el diagnóstico no culpabilizara a actores específicos, sino que abordara las condiciones estructurales del funcionamiento escolar.

Este proceso de validación no solo confirmó la pertinencia del diagnóstico, sino que fortaleció la disposición al trabajo colaborativo, generando un marco de confianza para la implementación de la intervención.

## **Reporte proceso de intervención**

### **Justificación de la intervención:**

La intervención fue diseñada en respuesta a los hallazgos obtenidos durante el proceso diagnóstico, que evidenciaron tensiones institucionales vinculadas a la percepción del compromiso docente, las brechas en la comunicación interna y la fragmentación del trabajo colaborativo. Estos factores fueron interpretados como síntomas de un debilitado sentido de comunidad, lo que afecta negativamente el bienestar de los equipos y la eficacia de las prácticas educativas.

Considerando este contexto, se optó por una intervención breve y focalizada, orientada a instalar condiciones iniciales para la recuperación de la pertenencia y la revitalización del lazo colectivo dentro del equipo institucional. La elección del modelo de McMillan y Chavis (1986) como marco teórico se fundamenta en su sólida construcción conceptual y validación empírica para abordar las dimensiones estructurantes del sentido de comunidad: membresía, influencia recíproca, satisfacción de necesidades y conexión emocional compartida. Este modelo ha sido ampliamente reconocido en la literatura especializada como el enfoque teórico más influyente y robusto en este campo, constituyéndose en el *gold estándar* para el estudio del sentido de comunidad en contextos educativos y organizacionales (Peterson, Speer & McMillan, 2008; Chavis, Lee & Acosta, 2008). Además, ha dado origen al *Sense of Community Index* (SCI), instrumento psicométrico validado en múltiples investigaciones, lo que ha reforzado su aplicabilidad en diversos escenarios institucionales (McMillan & Chavis, 1986; Chavis et al., 2008).

Asimismo, se reconoció que el centro educativo contaba con un capital relacional significativo y una disposición favorable al cambio, por lo cual habría posibilidades de impacto mediante una intervención de carácter reflexivo y experiencial. En este sentido, la propuesta se construyó como una jornada intensiva de trabajo colectivo, con metodologías participativas y actividades simbólicas que facilitarían el reconocimiento mutuo y el fortalecimiento del vínculo entre los miembros del equipo. La intervención respondió así a una necesidad sentida por la comunidad educativa, en un contexto de alta exigencia emocional y operativa, y buscó aportar al bienestar institucional desde una lógica preventiva, restaurativa y transformadora.

### **Objetivos de intervención:**

Objetivo General:

Promover el sentido de comunidad y compromiso laboral de los funcionarios de la Institución de Educación Especial.

Objetivos Específicos

1. Valorar la trayectoria educativa y experiencias laborales que han contribuido a la construcción de una identidad común entre los miembros de la comunidad educativa.
2. Examinar la influencia de la toma de decisiones laborales en la satisfacción de necesidades del personal docente y equipo directivo.

3. Proponer espacios de desarrollo profesional compartidos que incrementen el trabajo colaborativo y la optimización de las prácticas educativas a través de la interacción y el aprendizaje conjunto.

### Diseño de la intervención:

La intervención se estructuró como una jornada presencial intensiva de cinco horas de duración, realizada con participación del equipo directivo, profesionales de apoyo y asistentes de la educación. Cada actividad fue desarrollada en aproximadamente 1 hora y la implementación estuvo a cargo del equipo interventor, el cual estaba conformado por las estudiantes del magister, con el respaldo de la tutora a cargo. Su diseño integró metodologías activas que promovieran la reflexión, la escucha empática, la co-construcción de significados y el fortalecimiento del vínculo institucional. Es necesario destacar que, si bien no existen intervenciones sistematizadas en sentido de la comunidad, la literatura propone basarse en las cuatro dimensiones propuestas por McMillan y Chavis (1986).

El siguiente cuadro muestra la vinculación entre las **dimensiones del Modelo de McMillan y Chavis (1986)** y las **actividades de la intervención**.

Dimensión	Definición	Actividad aplicada	Propósito
<b>Pertenencia</b>	Sentimiento de formar parte de un grupo, con seguridad emocional e identificación con el colectivo.	Imaginería "Nuestra historia"	Reforzar el sentido de pertenencia a través del recuerdo de experiencias significativas compartidas.
<b>Influencia</b>	Convicción de que se puede influir en el grupo y de que la propia voz es valorada.	Co-construcción de la escuela ideal	Fomentar la participación activa en la toma de decisiones institucionales.
<b>Satisfacción de necesidades</b>	Percepción de que el grupo contribuye al cumplimiento de necesidades personales y colectivas.	Dinámica "Reparando nuestro vínculo"	Visibilizar el apoyo mutuo como elemento clave del bienestar institucional.
<b>Conexión emocional compartida</b>	Lazos afectivos derivados de experiencias comunes significativas.	Creación de símbolo identitario grupal	Potenciar la identidad colectiva mediante la expresión emocional y simbólica.

A continuación, se presenta la planificación estructurada según los siguientes elementos:

<b>Objetivo Específico 1</b> Valorar la trayectoria educativa y las experiencias laborales que han contribuido a la construcción de una identidad común entre los miembros de la comunidad educativa.	
<b>Nombre de la acción</b>	<b>Descripción detallada de la actividad</b>
<b>Actividad de imaginiería:</b> <b>“Nuestra historia”</b>	<p>Esta actividad de imaginiería, entendida como representaciones mentales que dan la experiencia de percepción sin la presencia de un estímulo sensorial aferente (Tamayo Martínez, N., 2014), tenía como propósito principal generar un espacio de reflexión en el que las participantes pudiesen explorar y expresar su sentido de pertenencia hacia la comunidad educativa.</p> <p>Esta actividad se inició conectándose con la respiración y la relajación de cada una de las partes del cuerpo. Se les invitó a imaginar la escuela y los entornos de esta (energía y sonidos) Se les pidió que recordaran un momento en el que se hayan sentido orgullosas de formar parte de la comunidad educativa, visualizarla en detalle, evocar emociones, reconocer cómo sus acciones contribuyeron al bienestar de sus estudiantes y de la comunidad escolar, y reconocer el valor del compromiso. Una vez concluido el proceso de imaginiería, las participantes retornaron y se desarrolló una conversación en donde se consultó cómo se sintieron durante la actividad, qué recuerdos e imágenes les vinieron a la mente al recordar un momento de orgullo, qué emociones sienten al recordar que son parte de esta comunidad, cómo pueden fortalecer esta conexión en su día a día en la escuela; posteriormente se les entregó unas hojas en blanco para que dibujaran esos recuerdos o imágenes que llegaron a sus mentes y las compartieran en plenario, focalizando en los aspectos comunes de la historia compartida en la institución educativa.</p> <p>La dinámica reflexiva permitió a las participantes identificar valores compartidos, fortalecer su identidad colectiva y proyectar una visión común de comunidad educativa, valorando su historia y experiencias compartidas. Además, generó un espacio para reflexionar sobre emociones personales en relación con estos valores, promoviendo unidad y cohesión en la vida laboral.</p> <p>Recursos materiales: Hojas en blanco, plumones, lápices de colores  Recursos humanos: Equipo interventor y participantes  Recursos financieros: Costo de resma de hojas, costo de caja de plumones.  Ver Anexo 5 “Guión de la Actividad”</p>
<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación de las asistentes en la creación de una representación visual a partir del ejercicio de imaginiería.</li> <li>• Expresión verbal de valores y características comunes sobre el centro educativo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión y conexión emocional en las aportaciones individuales expresadas en los momentos de diálogos posteriores a la actividad de imaginación.</li> </ul>
<b>Medios de verificación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producciones gráficas realizadas por las participantes después de la imaginación.</li> <li>• Notas o grabaciones de los diálogos posteriores a la imaginación.</li> </ul>
<b>Dinámica reflexiva: “Dinámica de corazones, Reparando nuestro vínculo”</b>	<p>La Dinámica de Corazones fue diseñada para crear un espacio seguro y acogedor, en donde las participantes expresaran sus emociones, compartieran experiencias personales y brindaran apoyo mutuo.</p> <p>Para esta instancia se invitó a cada participante a destacar a aquellas personas significativas que les han brindaron apoyo en momentos vividos dentro del establecimiento educativo, visibilizando la importancia de las relaciones interpersonales y los lazos de confianza que se han generado dentro de la comunidad educativa.</p> <p>El desarrollo de esta actividad fue, primeramente, a cargo del equipo interventor el que leyó a las participantes la metáfora “El Pájaro del Alma”, posteriormente cada participante recibió un corazón de papel, y se les pidió que pensarán en situaciones difíciles que han vivido en la escuela y que marcarán con sus manos el corazón de papel, la manera en que ese momento afectó su corazón, de la manera que ellas consideraran adecuado. Luego, se les pide que reparen ese corazón usando un scotch, o pintándolo o haciendo uso de cualquier material, reconociendo cómo esa persona significativa estuvo presente en momentos difíciles. Finalmente, se le pide a cada una que comente su corazón y qué, si la persona que apoyó está ahí se lo diga, se lo agradezca y le dé un abrazo o algún gesto de agradecimiento, y si la persona no está ahí, que piense en cómo podría hacerle saber ese agradecimiento.</p> <p>Recursos materiales: Corazones de papel, curitas, scotch.  Recursos humanos: Equipo interventor y participantes.  Recursos financieros: Costo de resma de hojas, costo de caja de plumones.</p> <p>Ver Anexo 5 “Guión de la Actividad”</p>
<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profundidad emocional y apertura a experiencias compartidas.</li> <li>• Manifestación de empatía y apoyo por parte de los miembros del grupo.</li> </ul>
<b>Medios de verificación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de las interacciones y apoyo entre los participantes.</li> <li>• Registro de frases o palabras significativas que se compartan durante la actividad.</li> <li>• Fotografías de los corazones completados como símbolo de los momentos difíciles y la importancia de los vínculos dentro del establecimiento.</li> </ul>

**Objetivo Específico 2**

“Examinar la influencia de la toma de decisiones laborales en la satisfacción de necesidades del personal docente y del equipo directivo.”

<b>Nombre de la acción</b>	<b>Descripción detallada de la actividad</b>
<b>Dinámica colaborativa: “Co-Construyendo nuestra escuela ideal”</b>	<p>La actividad tuvo como propósito desarrollar una visión compartida de una “Escuela Ideal”, utilizando la metodología “Design Thinking” (Latorre-Cosculluela, C. et al., 2020)</p> <p>A través de este proceso participativo, cada miembro de la comunidad educativa pudo identificar su influencia en los demás, la influencia de ellos en ellos mismos y en el lugar común. la construcción del ambiente escolar y en la creación de un futuro común basado en valores compartidos y un fuerte sentido de pertenencia.</p> <p>En primer lugar, las participantes fueron organizados en grupos de cuatro personas mediante una dinámica aleatoria, utilizando colores o números para su distribución. Esta estrategia buscó favorecer la diversidad de perspectivas dentro de cada equipo. Posteriormente, cada grupo reflexionó sobre cómo imaginaba una escuela ideal, identificando tres características fundamentales que esta debería tener. Luego, se dialogó sobre las razones detrás de cada elección, profundizando en la importancia de esos elementos y en cómo contribuirían al bienestar de la comunidad educativa. En una tercera etapa, dos grupos se reunieron para entrevistarse mutuamente en relación con sus ideas de escuela ideal. A través de esta conversación, cada grupo pudo conocer en profundidad las necesidades, aspiraciones y fundamentos de la visión del grupo contrario, ampliando así su comprensión y perspectiva y pudiendo influir mutuamente en la construcción de un escenario ideal. A continuación, con base en la información obtenida durante la conversación con el otro grupo, se diseñó una propuesta visual, que representara la escuela ideal del otro grupo, poniendo especial atención en responder a las necesidades planteadas. Estas propuestas fueron presentadas a sus respectivas contrapartes, quienes ofrecieron una primera retroalimentación sobre la pertinencia y sensibilidad de las soluciones entregadas. Luego, considerando el feedback recibido, cada grupo elaboró una versión final de su maqueta o dibujo, mejorando aspectos relevantes para representar de forma más precisa las necesidades expresadas por el otro grupo.</p> <p>En la etapa siguiente, las versiones finales fueron expuestas frente a todos los participantes. Las contrapartes volvieron a entregar retroalimentación, esta vez evaluando en qué medida la propuesta final satisfacía sus expectativas y necesidades.</p> <p>Finalmente, se llevó a cabo una reflexión colectiva, en donde las participantes fueron invitadas a sintetizar las necesidades y</p>

	<p>soluciones compartidas a lo largo del proceso. Asimismo, reflexionaron en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué sentí al tener que escuchar a mi compañero o compañera?, ¿Cómo me sentí al compartir mis necesidades con otros dentro de la escuela?, ¿Qué experimenté al recibir propuestas o soluciones por parte de otro grupo?</p> <p>La actividad concluyó con una reflexión sobre la idea de que “el todo es más que la suma de las partes”, destacando que, si bien la escuela es una totalidad, cada persona en ella es valiosa y puede tanto aportar como ser apoyada, más allá de que existan o no objetivos comunes.</p> <p>Recursos materiales: Hojas en blanco, pliegos de papel Aconcagua, plumones, lápices de colores, decoraciones, post it.</p> <p>Recursos humanos: equipo interventor y trabajadores de la escuela.</p> <p>Recursos financieros: Costo de pliegos de papel Aconcagua, plumones, decoraciones, pegamento, post it. Ver Anexo 5 “Guión de la Actividad”</p>
<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en la creación de la representación visual.</li> <li>• Claridad y coherencia en la expresión de valores y características comunes.</li> <li>• Reflexión y conexión emocional en las aportaciones individuales.</li> </ul>
<b>Medios de verificación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografías de los dibujos realizados por los participantes.</li> <li>• Registro de las palabras o frases compartidas durante la reflexión final.</li> <li>• Notas o grabaciones de las presentaciones individuales.</li> </ul>

### **Objetivo Específico 3**

“Proponer espacios de desarrollo profesional compartido que incrementen el trabajo colaborativo y la optimización de las prácticas educativas a través de la interacción y el aprendizaje en conjunto.”

<b>Nombre de la acción</b>	<b>Descripción detallada de la actividad</b>
<p><b>Dinámica colaborativa:</b> <b>“Creación de nuestro escudo: símbolo de identidad y pertenencia”</b></p>	<p>Esta actividad tenía como objetivo propiciar un espacio de trabajo colaborativo en el que las participantes, organizadas en pequeños grupos, se involucraran activamente en el proceso creativo de diseñar un símbolo o mascota que representara el sentido de pertenencia y los valores de la comunidad educativa. Cada grupo debía trabajar en un ambiente de respeto y valoración mutua, fomentando la integración y la expresión de ideas individuales como base para una construcción colectiva. A través del diálogo, la creatividad y la colaboración, los participantes compartieron sus percepciones y sentimientos en torno a lo que significa formar parte de su comunidad escolar. El proceso sería trabajado en diversas fases:</p>

	<p>1. Los grupos iban a reflexionar sobre los valores, emociones y características que identifican a su comunidad educativa, identificando los elementos claves que representarían en la mascota o símbolo.</p> <p>2. Cada miembro del grupo aportaría propuestas creativas para el símbolo o mascota, buscando la integración de diversas perspectivas y asegurando que todas las voces fuesen escuchadas.</p> <p>3. Para la creación del símbolo o mascota los grupos trabajarían en la representación visual de su propuesta, utilizando materiales de dibujo, manualidades o herramientas digitales. El diseño debería reflejar los sentimientos de pertenencia y cohesión del grupo.</p> <p>4. Al finalizar, cada grupo compartiría su símbolo o mascota con el resto de los participantes, explicando cómo representa los valores, la identidad y la unión de la comunidad escolar.</p> <p>Recursos materiales: Hojas en blanco, plumones, lápices de colores</p> <p>Recursos humanos: equipo interventor y participantes.</p> <p>Recursos financieros: Costo de resma de hojas, costo de caja de plumones.</p> <p>Ver Anexo 5 “Guión de la Actividad”.</p>
<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar en las participantes expresiones emocionales como entusiasmo, orgullo o alegría durante la creación y presentación de los símbolos.</li> <li>• Expresión antes, durante y después de la actividad de palabras o frases que demuestren apego hacia la escuela, aprecio por el grupo y el entorno escolar.</li> </ul>
<b>Medios de verificación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografías o grabación de videos durante la presentación para evaluar aspectos como el entusiasmo al compartir y el interés que muestran en los trabajos de los demás grupos.</li> <li>• Registrar cómo se distribuyen los roles y tareas dentro de cada grupo, el nivel de colaboración y participación equitativa, y la manera en que los integrantes resuelven diferencias o toman decisiones.</li> </ul>

### **Descripción y evaluación de resultados de la intervención:**

Con el fin de evaluar el logro de los objetivos de la intervención se realizó un análisis temático inductivo del contenido semántico (Braun & Clarke, 2006) de las expresiones verbales transcritas a texto en las distintas actividades de la intervención. Con el fin de triangular los hallazgos del análisis temático, se seleccionaron fotografías de las producciones gráficas o manuales, realizadas durante la intervención. De manera complementaria, se analizaron los resultados de la encuesta de satisfacción aplicada al finalizar la intervención.

## I. Resultados análisis temático

El análisis temático realizado con los relatos recogidos en las actividades “imagería”, “dinámica de corazones” y “escuela ideal”, y tomando en consideración el enfoque de Braun & Clarke (2006), se identificaron cinco temas que sintetizan los significados compartidos por las participantes.

Tema 1: Inclusión y Diversidad	Tema 2: Bienestar	Tema 3: Vínculo afectivo y Contención	Tema 4: Vocación docente	Tema 5: Duelo
<ul style="list-style-type: none"><li>•Inclusión como proceso</li><li>•Sujeto de derecho</li><li>•Representación de la diversidad</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Espacios de autocuidado</li><li>•Rincón de la calma</li><li>•Bienestar del personal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Relación significativa</li><li>•Contención emocional</li><li>•Construcción comunitaria</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Primer trabajo</li><li>•Motor interno</li><li>•Vocación que resiste</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Naturaleza de la muerte</li><li>•Elaboración del duelo</li><li>•Comunidad de apoyo</li></ul>

### Tema 1: Comprensión de la Inclusión desde la Comunidad Educativa

Desde las voces recogidas en el proceso diagnóstico, se advierte que la inclusión es comprendida como un proceso ético en constante construcción, que se fundamenta en una perspectiva de derechos y en la valoración de la diversidad. Esta comprensión implica reconocer a cada persona, especialmente aquellas en situación de discapacidad, como sujetos plenos de derecho, y exige de la comunidad educativa un compromiso colectivo que trasciende la mera integración física para abordar dimensiones culturales, simbólicas y relacionales.

1. Inclusión como proceso relacional: “yo creo que hay un gran avance... ahora puedo tener a una persona a la cual yo le pueda solicitar algo” (Eliana).
2. Sujeto de derecho: “*lo primero... ver a una persona con discapacidad como un sujeto de derecho...*” (Ximena).
3. Valoración de la diversidad: “*pusimos una educadora con seis dedos para que se vea la inclusión*” (Alejandra)

### Tema 2: Bienestar y Autocuidado como condiciones para la sostenibilidad laboral

Desde los relatos analizados, el bienestar es concebido como una dimensión esencial del ejercicio profesional docente y asistente, especialmente en contextos de alta demanda emocional como la educación especial, en este caso las participantes hacen referencia a prácticas concretas de autocuidado, espacios de contención emocional y relaciones laborales basadas en la confianza como elementos necesarios para sostener el compromiso institucional y prevenir el desgaste. En este marco, el bienestar no se reduce a un estado individual, sino que se comprende como una construcción colectiva que debe ser promovida por la organización, en diálogo con las necesidades emocionales y relacionales de sus integrantes. Este enfoque relacional del bienestar refuerza la importancia de contar con comunidades laborales cohesionadas, donde el reconocimiento mutuo y la empatía se constituyen en factores protectores frente al estrés profesional.

1. Espacios de autocuidado: *“espacios de autocuidado... para desconectarse” (Cecilia)*
2. Rincón de la calma: *“también es necesario... el rincón de la calma para el equipo” (Katherine)*
3. Bienestar de la calma: *“el bienestar del personal... es muy importante que los profesionales que trabajamos estemos cómodos” (Ximena)*

### Tema 3: Vínculo afectivo y Contención

A partir de lo expresado por las participantes, el afecto y la contención mutua, se entienden como motores del aprendizaje y cohesión comunitaria, siendo considerados elementos claves en la construcción de dinámicas comunitarias.

1. Relación significativa: *“me vinculé con la alumna... y un día caminé hacia mí” (Laura)*
2. Contención emocional: *“nos apoyamos tanto... ese apoyo para mí es vital” (Fernanda)*
3. Construcción comunitaria: *“queremos que sientan que esta es una trayectoria en conjunto... nadie va más adelante que la otra” (Facilitadora)*

### Tema 4: Motivación y Vocación Docente

Según lo analizado, las participantes consideran que la motivación se expresa desde la ilusión del primer empleo hasta la persistencia frente a la burocracia y el desgaste profesional, a pesar de lo anterior rescatan la vocación, considerando muy significativa en sus vidas profesionales.

1. Primer trabajo: *“es mi primer trabajo... estoy enamorada de los chiquillos... la gala fue un momento muy lindo para mí” (María José)*
2. Motor interno: *“también es un motor que las tres reconocemos” (Fernanda)*
3. Vocación que resiste: *“cuando estuve en la parte más administrativa me sentía muy lejos de todas” (Alicia)*

### Tema 5: Duelo

Las experiencias de muerte y pérdida activan procesos de reflexión y apoyo mutuo que fortalecen los lazos humanos.

1. Naturaleza de la muerte: *“qué importante ver la muerte como algo más natural” (Karen)*

Este análisis evidencia una comunidad educativa comprometida con la inclusión, el bienestar y la construcción de vínculos significativos. No obstante, persisten tensiones entre las expectativas y la realidad institucional que motivan procesos de transformación y resiliencia, no obstante, nos parece relevante desarrollar estrategias formales de autocuidado docente y espacios de diálogo permanente para alinear expectativas y prácticas.

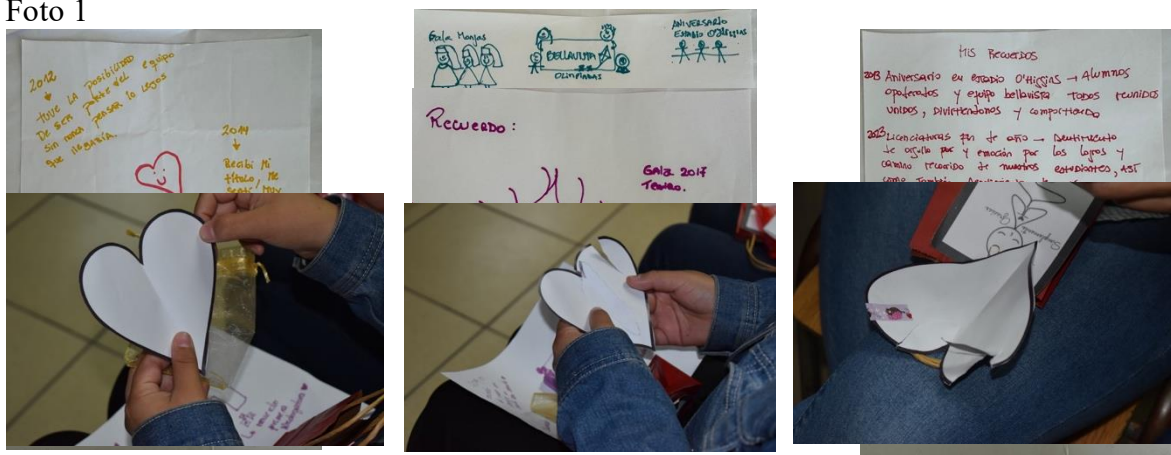
## II. Análisis de resultados por objetivos

En relación con el Objetivo Específico 1 “Valorar la trayectoria educativa y las experiencias laborales que han contribuido a la construcción de una identidad común entre los miembros de la comunidad educativa”, cuyos indicadores eran la participación en la creación de representación visual, expresión de valores y características comunes acerca del centro educativo, reflexión y conexión emocional expresadas, profundidad emocional y apertura a relatar experiencias compartidas en la historia de la institución, junto con la manifestación de empatía y apoyo por parte de los miembros del grupo, los resultados indican lo siguiente:

Las participantes reconocen momentos históricos especialmente significativos que aportan a la identidad común dentro de la institución educativa, entre ellos destacan el Tema 3 “Vínculo afectivo y Contención”: 3.2 “Contención emocional” y 3.3 “Construcción comunitaria”, Tema 4 “Motivación y Vocación Docente”: 4.1 “Primer trabajo”, 4.2 “Motor interno” y Tema 5 “Duelo”: 5.1 “Naturaleza de la Muerte”, 5.2 “Elaboración del Duelo” y 5.3 “Comunidad Sosten”, en ellos se observa que existen experiencias con alta significancia emocional que marcan al colectivo, estas experiencias pueden ser motivo de satisfacción y orgullo (como la gala), así como también momentos dolorosos que generan sentido de comunidad (por ejemplo, duelo reciente).

Las siguientes fotografías de las producciones gráficas obtenidas en las dinámicas de imaginación y de corazones, son representativas de la construcción de una identidad común:

Foto 1



Las fotos 1, 2 y 3 muestran momentos significativos compartidos por la comunidad, como la gala... Las fotos 1,2 y 3 muestran a la misma persona, en distintos momentos con el corazón de papel, donde primero recoge el corazón, luego piensa en momentos difíciles y en cómo a través de una acción simbólica experimenta la reparación a través del vínculo con otra persona significativa dentro de la institución

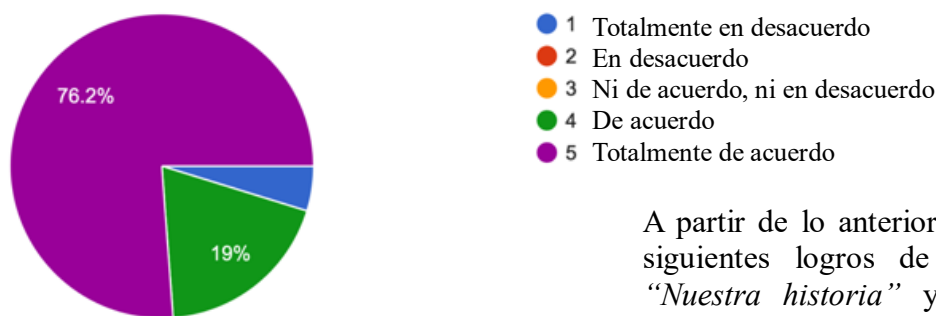
De acuerdo con los resultados de la encuesta de satisfacción aplicada al término de la actividad de imaginación “Nuestra historia”, un 80,9% de las participantes indicaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con los aspectos evaluados, lo que refleja una alta valoración de esta actividad.

“La actividad de imaginación contribuyó a fortalecer mi sentido de pertenencia y conexión emocional con la comunidad educativa”



Según los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción aplicada al finalizar la actividad reflexiva “Dinámica de Corazones: Reparando nuestro vínculo”, el 95,2% de las participantes manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con los aspectos evaluados, evidenciando así una valoración muy positiva de la intervención.

“La dinámica de corazones fue útil para reconocer el apoyo emocional y los vínculos en la comunidad escolar”



A partir de lo anterior, se destacan los siguientes logros de las actividades “Nuestra historia” y “Dinámica de corazones, reparando nuestro vínculo”:

- ✓ Fortalecimiento de la identidad colectiva: La actividad permitió que las participantes reconocieran el papel de cada persona en la construcción de una historia común, reforzando su compromiso y sentido de pertenencia a la comunidad educativa.
- ✓ Reflexión emocional: Las participantes pudieron identificar y conectar sus emociones personales con los valores que guían la labor diaria en la escuela, lo cual contribuyó a una mayor conciencia de su impacto en el entorno laboral.
- ✓ Clima laboral positivo: El ejercicio de diálogo y reflexión fomentó un espacio de empatía y fortaleció los vínculos entre las integrantes, favoreciendo un ambiente de trabajo más colaborativo y armónico.
- ✓ Espacio seguro para la expresión emocional, según los resultados de la encuesta de satisfacción, el 85,7% de las participantes manifestaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el espacio proporcionado fue seguro y adecuado para expresar sus emociones y experiencias personales. Esto refleja que la dinámica logró su propósito de generar un ambiente de confianza y contención emocional.
- ✓ Reconocimiento del apoyo emocional y los vínculos, un 95% de las participantes estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la dinámica fue útil para

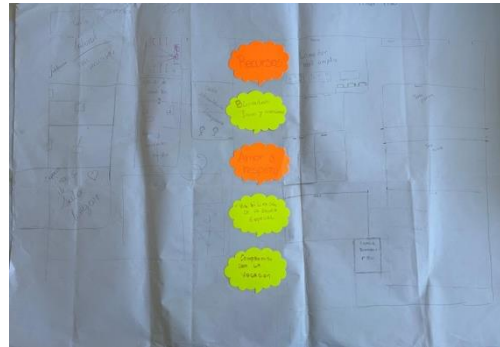
reconocer el apoyo emocional y los vínculos existentes dentro de la comunidad escolar. Esto evidencia el impacto positivo de la actividad en la identificación y valoración de las relaciones significativas dentro del grupo.

- ✓ Fortalecimiento del sentido de pertenencia, la reflexión promovida permitió a las asistentes reconocer los aportes individuales y colectivos en la construcción de una red de apoyo sólida, reforzando el sentido de pertenencia y mejorando el clima emocional de la comunidad educativa, en ese instante.
- ✓ La dinámica logró consolidar un espacio de introspección y empatía, fortaleciendo los vínculos emocionales entre las participantes y promoviendo un ambiente resiliente en la comunidad escolar. La alta satisfacción de las participantes reafirma la pertinencia de este tipo de actividades para mejorar las relaciones interpersonales y fomentar un entorno laboral positivo.

En relación con el Objetivo Específico 2 *“Examinar la influencia de la toma de decisiones laborales en la satisfacción de necesidades del personal docente y del equipo directivo”*, cuyos indicadores eran la participación en la creación de la representación visual, la claridad y coherencia en la expresión de valores y características comunes y la reflexión y conexión emocional en las aportaciones individuales, los resultados indican lo siguiente:

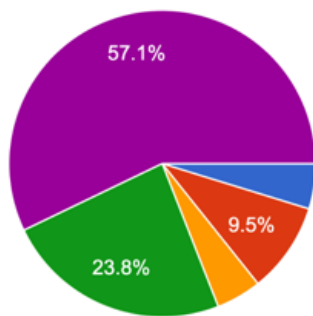
Las participantes reconocen momentos históricos especialmente significativos que aportan a la identidad común dentro de la institución educativa, entre ellos destacan el Tema I *“Comprensión de la Inclusión desde la Comunidad Educativa”*: 1.1 *“Inclusión como proceso relacional”*, 1.2 *“Sujeto de derecho”* y 1.3 *“Representación de la diversidad”* y Tema 2 *“Bienestar y Autocuidado como condiciones para la sostenibilidad laboral”* 2.1 *“Espacios de autocuidado”*, 2.2 *“Rincón de la calma”* y 2.3 *“Bienestar del personal”*. En ellos se aprecia que existe una validación transversal a la valoración del autocuidado dentro de la institución educativa, permanente y un constructo de discapacidad relevante.

Las fotografías que se presentan a continuación, correspondientes a las producciones gráficas realizadas en la dinámica *“Escuela Ideal”* representan la creación de un futuro en común basado en valores compartidos y un sentido de pertenencia.



De acuerdo con los resultados de la encuesta de satisfacción aplicada al término de la actividad de creación “Escuela Ideal”, un 80,9% de las participantes indicaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con los aspectos evaluados, lo que refleja una alta valoración de la actividad.

“La actividad de creación de la “Escuela Ideal” fomentó en mí un mayor sentido de influencia y compromiso en la construcción de una visión compartida en la escuela”



- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 4 De acuerdo
- 5 Totalmente de acuerdo

actividad creativa “Escuela Ideal”:

Con base en lo anterior, se presentan los siguientes resultados derivados de la

- ✓ Incremento del sentido de influencia y compromiso: Según los resultados de la encuesta, el 80.9% de las participantes expresó estar totalmente de acuerdo o de acuerdo en que la actividad fomentó en ellas un mayor sentido de influencia y compromiso en la construcción de una visión compartida de la escuela. Este dato refleja la efectividad de la metodología utilizada para empoderar a las participantes, destacando su rol activo en la transformación del ambiente escolar.
- ✓ Las participantes manifestaron que las actividades realizadas les ayudaron a reconocer y valorar las experiencias compartidas y los valores comunes dentro del contexto escolar, lo que fortaleció la comprensión y el aprecio mutuo, promoviendo una mayor cohesión grupal. Además, expresaron su satisfacción con el nivel de colaboración y apoyo recibido de sus compañeras durante estas instancias, reafirmando así la creación de un espacio positivo, participativo y enriquecedor para todas.

En relación con el Objetivo Específico 3 *“Proponer espacios de desarrollo profesional compartidos que incrementen el trabajo colaborativo y la optimización de las prácticas educativas a través de la interacción y el aprendizaje en conjunto”*, cuyos indicadores eran identificar expresiones emocionales durante la creación y expresión de palabras que evidencien apego o aprecio al grupo, la actividad programada no fue implementada, ya que surgió una necesidad emergente relacionada con el duelo institucional que afectaba al equipo educativo. Frente a esta contingencia emocional, se decidió priorizar el cuidado psicoemocional del grupo, readecuando la planificación en favor de la contención. Esta decisión fue respaldada por el equipo directivo y se ajustó al enfoque ético y contextual de la intervención.

### **Evaluación de la intervención:**

La intervención se orientó a atender las necesidades detectadas en el proceso diagnóstico, tomando como base el modelo de Sentido de Comunidad propuesto por McMillan y Chavis (1986), ampliamente reconocido como marco referencial para el diseño de intervenciones en contextos organizacionales y educativos (Chavis et al., 2008; Peterson et al., 2008). Los resultados preliminares son alentadores, particularmente en lo relativo al fortalecimiento de la percepción de pertenencia y a la mejora en las interacciones entre docentes, asistentes de la educación y equipo directivo. No obstante, no es posible extender esta conclusión al clima escolar en su totalidad, ya que no se consideraron en esta fase las percepciones de estudiantes ni de sus familias. Se reconoce que la transformación del sentido de comunidad en una organización educativa requiere procesos de intervención tanto breves como prolongados, capaces de sostener cambios en el tiempo. En este caso, se trató de una intervención intensiva, limitada en su duración por el tiempo disponible en la planificación institucional.

De acuerdo con los indicadores de logro previamente definidos para cada actividad, y que se detallan de manera específica en la tabla siguiente, se puede señalar que estos fueron alcanzados en su mayoría, evidenciando avances consistentes en las dimensiones trabajadas.

Objetivo 1 Indicadores	Nivel de logro	Objetivo 2 Indicadores	Nivel de logro	Objetivo 3 Indicadores	Nivel de logro
Participación activa en la creación de la representación visual.	Logrado	Participación en la generación de ideas y el diseño visual	Logrado	Identifican expresiones emocionales como entusiasmo, orgullo o alegría durante la creación y presentación de los símbolos	No logrado
Claridad y coherencia en la expresión de valores y características comunes.	Logrado	Claridad en la representación de valores y características compartidas	Logrado	Expresan antes, durante y después de la actividad palabras o frases que demuestren apego hacia la escuela, aprecio por el grupo y el entorno escolar.	No logrado
Nivel de reflexión y conexión emocional en las aportaciones individuales.	Logrado	Expresión de sentido de pertenencia y compromiso en las presentaciones grupales.	Logrado		
Participación en la actividad y en la expresión de apoyo.	Logrado				
Profundidad y sinceridad en las experiencias compartidas.	Logrado				
Manifestación de empatía y apoyo por parte de los miembros del grupo.	Logrado				

## Evaluación final de la intervención

El análisis de los resultados obtenidos sugiere que la intervención permitió avanzar en el objetivo general de fortalecer el sentido de comunidad entre los actores institucionales participantes, entendido como “la percepción que los miembros tienen de pertenecer a un grupo, su influencia en él y la preocupación de este por satisfacer sus necesidades, además del compromiso emocional compartido” (McMillan & Chavis, 1986, p. 9).

Desde el enfoque teórico adoptado, el sentido de comunidad se construye a partir de la interacción entre cuatro dimensiones: (1) pertenencia, entendida como el sentimiento de identificación con el grupo; (2) influencia, como la convicción de que cada miembro tiene la capacidad de incidir en el colectivo; (3) satisfacción de necesidades, que remite a la percepción de que el grupo contribuye al bienestar individual y colectivo; y (4) conexión emocional compartida, derivada de experiencias significativas comunes (McMillan & Chavis, 1986).

En esta línea, la intervención diseñó actividades orientadas a cada una de estas dimensiones. Por ejemplo, la dinámica de recuperación de la historia institucional promovió la pertenencia, mientras que la co-construcción de la escuela ideal favoreció el ejercicio de la influencia. El trabajo reflexivo sobre las prácticas de reconocimiento mutuo evidenció la importancia de la satisfacción de necesidades simbólicas y afectivas, y el símbolo identitario colectivo buscó fortalecer la conexión emocional compartida.

Los datos cualitativos recabados mediante observación participante y registros narrativos dan cuenta de un involucramiento activo, expresiones de valoración por el trabajo conjunto y un reconocimiento del espacio como significativo. Estos indicios permiten afirmar que la intervención contribuyó a activar procesos iniciales de fortalecimiento del sentido de comunidad, especialmente en las dimensiones de pertenencia y satisfacción de necesidades.

Coincidiendo con estudios previos, se constata que las prácticas colaborativas, el reconocimiento mutuo y los espacios de diálogo horizontal constituyen condiciones propicias

para el desarrollo de una comunidad educativa cohesionada (Bathish et al., 2020; Prati et al., 2017; Giles et al., 2021). No obstante, se reconoce que el desarrollo sostenido del sentido de comunidad requiere intervenciones sistemáticas y de mayor alcance, que involucren a todos los estamentos de la comunidad escolar.

Este informe final busca visibilizar los logros alcanzados, pero también proyectar caminos de mejora y profundización, documentando prácticas significativas que podrían ser replicadas y adaptadas a otros contextos institucionales.

### **Resguardos éticos en el proceso diagnóstico e intervención**

Durante el proceso de diagnóstico e intervención en la Institución de Educación Especial, se implementaron rigurosas medidas éticas orientadas a garantizar el respeto, la dignidad y el bienestar de todos los participantes. Estas acciones fueron diseñadas para asegurar que cada etapa, desde la recolección de datos hasta la aplicación de estrategias, se desarrollara con responsabilidad profesional y sensibilidad frente a las necesidades y derechos de los involucrados.

En primer lugar, se aplicó el principio del consentimiento informado, ver anexo 2 "*Consentimiento informado*" Antes de iniciar cualquier actividad diagnóstica, se explicó detalladamente a los participantes los objetivos, la metodología y el uso previsto de los datos recopilados. Solo tras la comprensión y aceptación voluntaria se procedió a la firma de los respectivos consentimientos.

Para resguardar la confidencialidad, se anonimizaron los datos mediante codificación. Asimismo, la privacidad en la recolección de datos fue una prioridad: las entrevistas se realizaron en espacios protegidos, respetando siempre a los participantes, y evitando cualquier pregunta invasiva o irrelevante.

Durante todo el proceso, se mantuvo un enfoque de neutralidad y no discriminación, recogiendo y analizando la información desde una perspectiva imparcial y reconociendo la diversidad de opiniones presentes en la comunidad educativa. Se garantizó un trato igualitario, evitando cualquier forma de estigmatización o exclusión.

Previo a la conclusión del diagnóstico, se llevó a cabo una validación social de los hallazgos, ver anexo 6 "*Validación social del diagnóstico*" con el equipo directivo, permitiendo realizar ajustes según su retroalimentación. Esta instancia fortaleció la pertinencia y legitimidad de las conclusiones obtenidas.

Durante la fase de intervención, se mantuvo la transparencia en todas las acciones. Cada actividad fue precedida por una explicación clara de sus objetivos y metodologías, acompañada por una nueva firma de consentimiento informado anexo 2. La confidencialidad continuó siendo una prioridad, garantizando que los resultados se presentarán de manera global, sin revelar la identidad de los participantes.

En cada instancia grupal o individual, se promovió el respeto y la autonomía, fomentando la libre expresión y participación voluntaria. Asimismo, se contemplaron cuidados

emocionales, estableciendo protocolos de contención para abordar posibles situaciones de malestar, con apoyo inmediato por parte del equipo o derivación si se estimaba necesario.

Finalmente, la devolución de resultados se realizó de forma respetuosa y constructiva, promoviendo mejoras sin descalificar las prácticas anteriores. Se buscó fortalecer la cohesión de la comunidad educativa y consolidar vínculos de confianza.

Cabe destacar que todas las etapas del proceso fueron supervisadas por la tutora a cargo, quien veló por el cumplimiento de los estándares éticos institucionales y disciplinares.

Estos resguardos éticos reflejan el compromiso del equipo interventor con la integridad del proceso, asegurando que tanto el diagnóstico como la intervención se desarrollaran en un entorno seguro, respetuoso e inclusivo. Al mismo tiempo, se promovió la construcción de relaciones de confianza.

### **Límites y fortalezas de la implementación**

El proceso de diagnóstico e intervención enfrentó ciertas limitaciones que condicionaron parcialmente su desarrollo y alcance. Una de las principales fue la imposibilidad de realizar entrevistas a la totalidad del cuerpo docente, lo que restringió la triangulación directa de percepciones y redujo la representatividad de las voces involucradas. Esta situación condujo a una reconfiguración de las fuentes de información, priorizándose la perspectiva del equipo directivo y de algunos integrantes del personal docente y no docente. Como consecuencia, la comprensión del compromiso docente pudo haberse visto sesgada, afectando la visión global del clima institucional.

La segunda limitación relevante fue el tiempo acotado para la ejecución de la intervención, concentrada en una única jornada. Esta restricción temporal limitó la profundidad del proceso reflexivo y la posibilidad de acompañar de manera sostenida la emergencia de prácticas transformadoras. La intervención, aunque significativa, no permitió establecer mecanismos de seguimiento ni consolidar progresivamente los aprendizajes alcanzados.

Frente a estas dificultades, se considera pertinente proyectar, para trabajos futuros, mecanismos que favorezcan una mayor cobertura y representatividad en la recolección de información, como la aplicación de encuestas breves o entrevistas asincrónicas que consideren la disponibilidad del profesorado. Asimismo, se sugiere planificar procesos de intervención más extensos, distribuidos en el tiempo, que permitan retroalimentación continua, fortalecimiento del sentido de comunidad y sostenibilidad en los cambios promovidos.

En síntesis, si bien las limitaciones condicionaron algunos aspectos del diseño original, también habilitaron espacios de adaptación crítica y aprendizaje situado, enriqueciendo el proceso de intervención. Estas experiencias constituyen una base valiosa para proyectar futuras acciones que sean más inclusivas, contextualizadas y sostenibles, especialmente en contextos educativos complejos. Una de las principales fortalezas de esta experiencia radica en haber fundamentado el diseño de la intervención en un modelo teórico sólido y ampliamente validado en la literatura especializada, como es el caso del modelo de Sentido de Comunidad de McMillan y Chavis (1986), reconocido por diversos autores como un

referente o “gold estándar” en el abordaje de esta temática (Peterson et al., 2008; Prati et al., 2017).

En síntesis, si bien las limitaciones afectaron ciertos aspectos del diseño inicial, también ofrecieron oportunidades para la adaptación crítica y el aprendizaje situado. Estas experiencias permiten proyectar futuras intervenciones más inclusivas, contextualizadas y sostenibles en contextos educativos complejos. La principal fortaleza para destacar fue diseñar una intervención basada en un modelo teórico robusto y bien valorado, siguiendo a quienes sugieren este modelo como Gold estándar.

## **Conclusiones y proyecciones**

“Posicionando el trabajo colaborativo y el reconocimiento mutuo como condiciones fundamentales para fortalecer la satisfacción de necesidades compartidas y la conexión emocional entre los miembros de la comunidad educativa.”

La jornada de intervención, basada en el modelo de McMillan y Chavis, permitió abrir una disposición al cambio, visibilizar emociones compartidas y resignificar la identidad profesional desde una perspectiva colectiva. Si bien no es posible atribuir cambios estructurales a una sola instancia, sí permitió reflexionar sobre las bases para un trabajo más articulado y valorar la comunidad como recurso institucional.

En este sentido, la intervención implementada en el Centro de Educación Especial de Valparaíso logró promover el sentido de comunidad y compromiso laboral, cumpliendo sus objetivos específicos. En primer lugar, se valoró la trayectoria educativa y las experiencias laborales compartidas mediante actividades como la imaginación y la dinámica de corazones, donde las participantes identificaron valores comunes, expresaron emociones significativas y fortalecieron su identidad colectiva, evidenciando los indicadores de participación, reflexión emocional y construcción de una identidad común. En segundo lugar, se examinó la influencia de la toma de decisiones en la satisfacción de necesidades a través de la actividad “Escuela Ideal”, donde las participantes expresaron su visión, necesidades y soluciones colaborativas, cumpliendo los indicadores de claridad en la expresión de valores y participación en la creación de propuestas. En tercer lugar, aunque la actividad planificada para proponer espacios de desarrollo profesional compartido no se realizó por priorizar el cuidado psicoemocional frente a un duelo institucional, esta decisión reflejó coherencia ética con el modelo de McMillan y Chavis (1986), al priorizar la conexión emocional y la contención como pilares del sentido de comunidad.

Estos hallazgos se vinculan con la teoría revisada: la intervención fomentó la pertenencia, influencia, integración de necesidades y conexión emocional compartida, dimensiones clave para la cohesión grupal y el bienestar docente (McMillan & Chavis, 1986; Seligman, 2011), demostrando que la construcción de comunidad educativa, el liderazgo inclusivo y el compromiso docente se fortalecen mediante prácticas colaborativas y reflexivas, especialmente en contextos de alta complejidad emocional.

Desde una perspectiva prospectiva, se recomienda dar continuidad a estas acciones mediante intervenciones distribuidas en el tiempo que promuevan el desarrollo profesional compartido y el acompañamiento emocional (Giles et al., 2021). Además, se propone revisar los mecanismos internos de comunicación y liderazgo para avanzar hacia una gobernanza más participativa y horizontal (Prati et al., 2017). Finalmente, se sugiere profundizar la investigación sobre el sentido de comunidad en contextos educativos especiales, incorporando enfoques longitudinales que permitan evaluar la sostenibilidad de los cambios y explorar su vínculo con el bienestar docente, el liderazgo inclusivo y la retención profesional en contextos de alta complejidad (Peterson et al., 2008).

## Referencias bibliográficas

- Álava, A., Suárez, M., & Torres, L. (2020). *Compromiso docente en contextos de diversidad*. Editorial UCE.
  - Arias, L. G. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1–14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v5.15321.016> [doaj.org](http://doaj.org)+4revistas.uepg.br+4comie.org.mx+4
  - Avey, J. B., Luthans, F., & Youssef, C. M. (2011). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of Management*, 36(2), 430–452.
  - Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands -Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
  - Campos, M., López, R., & Gallardos, J. (2018). Bienestar docente en contextos escolares vulnerables. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 14(2), 45–59.
  - Day, C., & Sammons, P. (2020). Successful school leadership. In *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 63–88). Springer.
  - Fernández Quispe, J. (2021). Rol del docente como mentor en la educación inclusiva. *Educare*, 25(2), 120–134.
  - Gallegos, P., Ortiz, S., & Figueroa, V. (2023). Compromiso docente y resultados académicos en aulas inclusivas. *Revista Chilena de Educación*, 49(1), 79–96.
  - Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 30(2), 57–84.
  - Klar, H. W., Brewer, C. A., & Harris, J. (2022). Shared leadership structures and teacher commitment in special education schools. *Journal of Educational Change*, 23(1), 47–68.
- Latorre-Cosculluela, Cecilia, Vázquez-Toledo, Sandra, Rodríguez-Martínez, Ana, & Liesa-Orús, Marta. (2020). Design Thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, e28. Epub 02 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917>
- Macías, A., Ramírez, P., & González, L. (2020). Redes de apoyo entre docentes y familias: claves para la retención estudiantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 23–40.
  - Maldonado Díaz, M., Castañeda, V., & Torres, C. (2023). -Coenseñanza- y prácticas colaborativas en contextos escolares inclusivos. *Educación y Diversidad*, 15(3), 65–84.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Murillo Parra, J., & Hernández, M. (2020). Factores de autoeficacia y compromiso en docentes de educación especial. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 16(2), 101–117.
- Parker, L. A., Bell, C., & James, A. (2019). Professional learning communities as leadership practice. *Educational Leadership Review*, 20(1), 13–24.
- Pérez, R., Salas, M., & Tapia, D. (2023). Liderazgo transformacional en escuelas inclusivas. *Psicología Educativa*, 27(2), 45–58.
- Pogere, E. F., Fogaça, N. R., & Araújo, M. (2019). Teacher commitment in inclusive schools: The role of support and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 23(11), 1198–1211. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588991>
- Rivera Medina, A., & Aparicio Molina, R. (2020). Liderazgo y trabajo colaborativo en la educación especial. *Revista Andaluza de Psicología Educativa*, 12(1), 35–47.
- Rodríguez, L., & Piña, A. (2022). Participación estudiantil y sentido de pertenencia en escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 16(2), 88–105.
- Schaefer, W. B., Martínez, I. M., MarquésPinto-, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2021). Burnout and engagement in schoolteachers: A cross-national study. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 587–601.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Supporting teachers in times of change: The job demands resources model and teacher burnout. *International Journal of Contemporary Education*, 3(2), 2–12.
- Tenezaca Quishpi, J. M. (2022). Trabajo en equipo en instituciones inclusivas: una revisión de literatura. *Educación*, 46(2), 107–123.
- Valdés Morales, L. (2022). Liderazgo inclusivo en la educación especial: retos y oportunidades. *Revista de Gestión Educativa*, 20(3), 64–79.
- Vega, P., & Ruiz, F. (2021). Liderazgo distribuido y trabajo colaborativo: estudio de caso en escuelas de Valparaíso. *Revista Educación y Liderazgo*, 11(1), 55–70.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.

- Viseu, J., Jesus, S. N., Rus, C., & Canavarro, J. M. (2016). Psychological capital and well-being of teachers: The mediating effect of work engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 165–181

## Anexo 1 “Acta primer contacto con Institución Educativa”



### ACTA DE PRIMER CONTACTO CON INSTITUCIÓN EDUCATIVA TRABAJO DE GRADO – MAGISTER EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

#### 1. Individualización de estudiantes MPE

Estudiante 1	Marcela Patricia Alfaro Ramírez
Estudiante 2	Vanessa Tamara Carvajal Pol
Tutora	Pilar Valenzuela Ramírez

#### 2. Datos de la institución educativa

Institución	Centro de educación Especial XXXXXX		
Dirección	XXXXXXXXXX, Valparaíso		
Teléfono	XXXXXXXXXX		
Correo electrónico	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX		
Fecha / hora	Lunes 22 de abril 2024 de 17:00 a 17:32		
Modalidad	X	Virtual	Presencial
Otra información de interés			

#### 3. Listado de participantes desde la institución (1 o más)

Nombre	Cargo
1. XXXXXXX	Equipo directivo.

Los firmantes comprometen su trabajo de grado durante el



colaboración en el marco del periodo 2023-2024. [OBJ]

Firma representante institución

---

Firma estudiante

---

Firma estudiante

---

Firma estudiante

## **Anexo 2 “Consentimiento Informado”**

### **Consentimiento Informado entrevista individual**

He sido invitado/a a participar del trabajo de título del Programa de Magíster de Psicología Educacional el cual cuenta con el respaldo y financiamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo y cuyas responsables son las estudiantes del Magister, Marcela Alfaro Ramírez y Vanessa Carvajal Pol.

Entiendo que esta entrevista solo será parte de un estudio que busca diagnosticar posibles escenarios de intervención educativa. Sé que mi participación se llevará a cabo de manera presencial o en línea y consistirá en participar de una entrevista individual, que demorará alrededor de 30 minutos.

Esta entrevista no significa ningún riesgo para mí. Me explicaron que la entrevista se grabará en audio o video para analizar y que la información recogida será confidencial, no individualizada, y que los nombres de las y los participantes se asociarán a un pseudónimo o código genérico, esto significa que las respuestas no podrán conocerse ni identificarse en la fase de entrega de resultados.

Estoy en conocimiento que toda la información obtenida en este estudio es confidencial, cuyo acceso está limitado al equipo de responsables, titulares del proyecto, quienes resguardarán y manejarán bajo estricto anonimato la información obtenida. Por tanto, los datos recogidos se utilizarán sin información individualizada.

Entiendo que mi participación es voluntaria y no habrá retribución por ella, que puedo solicitar las respuestas entregadas por mí, si así lo requiero, y me puedo retirar en cualquier etapa, sin tener que dar una justificación de la causa y en el momento que lo considere pertinente. De ser así, esto no tendrá consecuencia alguna y mis datos serán eliminados de los registros en el caso, por ejemplo, que ya haya participado de la entrevista.

Si tengo alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puedo comunicarme con cualquiera de las responsables Marcela Alfaro Ramírez, al correo [maalfaror@udd.cl](mailto:maalfaror@udd.cl) y/o teléfono +56963101056 o con Vanessa Carvajal Pol, al correo [v.carvajalp@udd.cl](mailto:v.carvajalp@udd.cl) y/o teléfono +5 6954076033, en el momento que lo estime pertinente para cualquier asunto relativo a mi participación. Además, en caso de cualquier otra consulta sobre mis derechos como participante de este estudio puedo contactarme con la Sra. Pilar Valenzuela Ramírez, Tutora a cargo de trabajo de título MPE UDD, [pilarvalenzuela@udd.cl](mailto:pilarvalenzuela@udd.cl) o en su efecto con el Sr. Alejandro Sánchez Oñate, director del Magíster en Psicología Educacional UDD, [alejandro.sanchez@udd.cl](mailto:alejandro.sanchez@udd.cl). Dicha institución no tiene acceso a mis datos obtenidos del estudio.

En pleno conocimiento de esto:

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

Firma participante:

Fecha:

Firma Responsable del estudio:

### Anexo 3 “Pauta de Entrevista”

#### Instrumentos de recolección de datos Pauta de Entrevista: Semi estructurada.

Nombre	
Edad	
Género	
Años en la institución	
Cargo actual	
Fecha entrevista	

1	¿Cómo ha sido tu experiencia en este tiempo trabajando aquí?	
2	¿Cómo es la estructura organizacional aquí? ¿Con quién te relacionas en tu trabajo diario, en cuanto a tareas, responsabilidades, etc.?	
3	Cuando necesitas ayuda, ¿a quién acudes?	
4	¿Cómo describirías las relaciones entre los diferentes estamentos del colegio? (docentes con docentes, docentes con estudiantes, docentes con familia, docentes con personal no docente, docentes con equipo directivo)	
5	¿Y cómo sería esa descripción respecto al equipo directivo?, ¿cómo son las relaciones entre el equipo docente y el equipo directivo? Ejemplos	
6	¿Cómo ha sido tu experiencia con el equipo directivo? Ejemplos	
7	¿Cómo hacen cuando hay conflictos? Ejemplo	
8	¿Hay situaciones difíciles de manejar entre docentes y el equipo directivo? ¿Cómo son esas situaciones? Ejemplos	
9	Por el contrario, ¿hay situaciones que sean armoniosas, gratificantes, positivas, en las relaciones entre docentes y equipo directivo? ¿Puedes describirlas?	
10	En qué espacios, momentos, tareas, se ven estas situaciones gratificantes.	
11	¿Qué es lo que más te gusta de trabajar aquí?	
12	¿Qué estrategias utilizas para resolver conflictos o diferencias de opinión dentro del equipo educativo?	
13	¿Cuáles son tus expectativas profesionales en esta institución educativa?	
14	¿Cuáles son tus expectativas respecto al rol del equipo directivo en el éxito educativo de los estudiantes?	
15	¿Qué cambios o mejoras te gustaría ver en la dinámica de trabajo en tu institución?	

## **Anexo 4 “Informe Proceso Diagnóstico”**

### **1. Reporte de realización de acciones diagnósticas.**

En el marco del diagnóstico sobre el liderazgo educativo y el compromiso docente en el centro educativo especial, se llevó a cabo una reunión inicial en formato online con la directora del centro. La finalidad de esta entrevista fue identificar y comprender las percepciones y preocupaciones de la dirección respecto a la dinámica de compromiso y liderazgo entre el personal docente. Participaron en la reunión la directora y la dupla a cargo del diagnóstico, con la tutora del trabajo de grado. Durante la entrevista, la directora manifestó su creciente preocupación por la falta de compromiso observada en algunos docentes, lo que ha impactado negativamente en el ambiente educativo y en el rendimiento académico de los estudiantes. El principal logro de esta reunión fue la identificación de áreas críticas de mejora y el establecimiento de un canal de comunicación abierto y colaborativo con la dirección del centro, sentando así las bases para una evaluación cualitativa más profunda y efectiva.

Posteriormente, se llevó a cabo una reunión de análisis con la tutora del trabajo de grado y la dupla realizadora del trabajo, con el propósito de definir un marco de referencia y un modelo de abordaje adecuado para la necesidad identificada. Durante esta sesión, que también se desarrolló en formato online, participaron los mismos miembros del equipo de investigación. La discusión se centró en delinear las estrategias y metodologías pertinentes para abordar el diagnóstico del compromiso y liderazgo docente desde un enfoque cualitativo. Desde un principio, la tutora sugirió que el diagnóstico se mirara desde la etnografía y el enfoque cualitativo; sin embargo, debido a ciertas condiciones surgidas durante el proceso diagnóstico, se decidió realizarlo como un diagnóstico educativo con enfoque cualitativo. Como resultado de esta reunión, se estableció un modelo de abordaje diagnóstico educativo que integra herramientas cualitativas, como entrevistas en profundidad y grupos focales, permitiendo así una comprensión más holística y detallada de las percepciones y experiencias del personal docente y directivo. Este enfoque cualitativo fue considerado el más apropiado para captar las sutilezas y complejidades del contexto educativo del centro.

En una nueva reunión online con el equipo directivo del centro educativo, se profundizó en la problemática del compromiso docente. Esta sesión contó con la participación de la dupla

realizadora del trabajo de grado y miembros clave del equipo directivo. Durante la discusión, se abordaron en detalle las percepciones y preocupaciones respecto al liderazgo y su impacto en el compromiso de los docentes.

La dupla realizadora del trabajo pudo percibir que el liderazgo docente en el centro presenta ciertas características que se contraponen a la consecución de un alto nivel de compromiso entre los docentes. Específicamente, se identificaron prácticas de liderazgo que no fomentan adecuadamente la motivación y el sentido de pertenencia del personal docente.

En esta ocasión, la directora del centro ratificó la problemática del compromiso, subrayando la frecuencia con la que los docentes solicitan licencias médicas y el malestar generalizado causado por la carga horaria de trabajo. Estas observaciones destacaron la presencia de un clima laboral desfavorable, que afecta tanto el bienestar de los docentes como la calidad de la enseñanza.

La reunión permitió obtener una visión más clara y detallada de los factores que están afectando negativamente el compromiso docente. La directora y el equipo directivo manifestaron su preocupación y disposición para implementar cambios que aborden estas cuestiones. Este encuentro subrayó la necesidad de un enfoque integral y colaborativo para mejorar el ambiente educativo y fortalecer el compromiso y la motivación de los docentes en el centro.

Al salir del colegio, la impresión fue intensamente positiva. Este centro educativo es un lugar verdaderamente especial que exige a quienes trabajan allí un nivel de compromiso y energía excepcional. Durante las entrevistas, las personas manifestaron un gran afecto y respeto hacia el equipo directivo, a quienes consideran como figuras protectoras, cuidadoras y acompañantes. Es notable que no se observan relaciones verticales jerárquicas; el trato entre todos los miembros de la comunidad es siempre sumamente respetuoso. Los niños reciben cuidados integrales en todos los aspectos, lo que contrasta significativamente con la educación regular, que tiende a normalizar las relaciones y las dinámicas de poder.

La atmósfera en el colegio es única, desvinculada de las rutinas habituales de otros contextos educativos. Aquí se puede evidenciar claramente el amor, compromiso y vocación del personal hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. Este ambiente positivo y afectuoso es un reflejo de la dedicación del equipo directivo y del personal docente, quienes trabajan incansablemente para crear un entorno seguro y enriquecedor para los estudiantes.

La entrega y el compromiso de los docentes se manifiestan no solo en su trabajo diario, sino también en las relaciones de confianza y respeto que han construido con los estudiantes y sus familias.

Esto contrasta con los dichos de la directora, que cuestiona el compromiso de sus docentes, destacando problemas como las frecuentes licencias médicas y el malestar por la carga horaria. Esta discrepancia entre la percepción del equipo directivo y la apreciación de los entrevistados (asistentes de la educación) subraya la complejidad del contexto y la necesidad de un enfoque diagnóstico que capture todas las dimensiones de la realidad educativa del centro.

Esta experiencia enfatiza la importancia de un liderazgo empático y de un enfoque educativo centrado en el estudiante, donde cada individuo es valorado y cuidado en todas sus dimensiones. La cultura del colegio demuestra que, con la correcta orientación y apoyo, es posible crear un ambiente educativo inclusivo y afectivo que promueva el desarrollo integral de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

### **Análisis de entrevistas: Método de Análisis Temático**

El método de análisis utilizado para las entrevistas fue el análisis temático, una técnica cualitativa ampliamente reconocida por su capacidad para identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos. Este método, según Braun y Clarke (2006), permite una interpretación rica y detallada de los datos cualitativos, facilitando la comprensión de las percepciones y experiencias de los participantes. En el contexto del presente estudio sobre el compromiso y liderazgo docente en un centro educativo especial, el análisis temático resultó especialmente adecuado para capturar las complejidades y sutilezas de las experiencias de los docentes y directivos.

El análisis temático se llevó a cabo siguiendo un enfoque sistemático que incluyó las siguientes fases:

**Familiarización con los Datos:** Esta fase implicó una lectura y relectura de las transcripciones de las entrevistas para sumergirse en los datos y obtener una comprensión inicial de las percepciones y experiencias compartidas por los participantes.

**Generación de Códigos Iniciales:** En esta etapa, se identificaron y codificaron segmentos relevantes de datos que se relacionaban con las preguntas de investigación, utilizando códigos que resumían el contenido de manera significativa.

**Búsqueda de Temas:** Los códigos iniciales se agruparon en temas potenciales, buscando patrones y relaciones que emergieran de los datos.

**Revisión de Temas:** Los temas identificados se revisaron y refinaron, asegurando que capturaran de manera coherente y significativa los aspectos más relevantes de los datos.

**Definición y Nombramiento de Temas:** Se definieron y nombraron los temas finales, asegurando que reflejaran fielmente las narrativas de los participantes.

### **Códigos aplicados: (Ejemplo)**

*"El ambiente de trabajo aquí es increíblemente positivo. Todos se tratan con un respeto profundo y los niños son cuidados en todos los aspectos. Nunca se observan relaciones verticales jerárquicas, lo que hace que el entorno sea muy diferente de la educación regular."*

### **Códigos Aplicados:**

#### **Ambiente de Trabajo Ideal**

Trato Siempre Respetuoso

Cuidados Integrales para los Niños

Ausencia de Relaciones Verticales

**Revisión de Temas:** Los temas identificados se revisaron y refinaron, asegurando que capturaran de manera coherente y significativa los aspectos más relevantes de los datos. Al agrupar los códigos iniciales en temas potenciales, se observa que existe un tema consistente de "**Percepción Positiva del Equipo Directivo,**" en el cual los entrevistados destacan el afecto y respeto hacia los directivos. Simultáneamente, emerge el tema de "**Clima Laboral y Ambiente de Trabajo,**" resaltando un ambiente de trabajo ideal y un trato respetuoso. Por otro lado, se identifican desafíos en el "**Compromiso y Vocación Docente,**" evidenciados por las frecuentes licencias médicas y el malestar por la carga horaria. Finalmente, se reconocen "Discrepancias en las Percepciones del Compromiso," reflejando el contraste entre las percepciones de la directora y las del personal no docente.

### **Anexo 5 "Escala de Evaluación"**

# Escala de Evaluación del Sentido de Comunidad

**Te invitamos a responder el siguiente cuestionario, con el fin de conocer la manera en que las personas que trabajan en el Centro Educativo Especial Bellavista - Valparaíso, perciben a su comunidad.** Esta información será utilizada para diseñar una jornada que realizaremos prontamente. Las respuestas son confidenciales, sólo el equipo de trabajo (Vanessa Carvajal, Marcela Alfaro y Pilar Valenzuela) tendrá acceso a las respuestas. Te pedimos tu nombre, sólo para poder comparar posteriormente los resultados, pero éstos se analizarán de manera global sin identificar a nadie. No hay respuestas buenas ni malas, todas son válidas.

*\* Indicates required question*

---

1. Email \*

---

2. Nombre y Apellido \*

---

3. Edad: \*

---

## **Descripción de la Escala de Evaluación del Sentido de Comunidad**

Esta escala fue diseñada en base a cinco puntos, los que son representados de la siguiente manera:

- (1) **Totalmente en desacuerdo**, estoy completamente en desacuerdo con la afirmación o situación planteada.
- (2) **En desacuerdo**, estoy en desacuerdo, pero no de manera absoluta
- (3) **Ni de acuerdo ni en desacuerdo**, soy neutral o no tengo una opinión definida al respecto
- (4) **De acuerdo**, estoy de acuerdo con la afirmación, pero no de manera absoluta
- (5) **Totalmente de acuerdo**, estoy completamente de acuerdo con la afirmación o situación planteada.

4. Esta escala es para conocer las percepciones que tienen los/las trabajadores, respecto al

sentido de comunidad que existe en el Centro Educativo Especial Bellavista - Valparaíso.

Mark only one oval per row.

	1 Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5 Totalment de acuerdo
<b>Cuando planteo una duda, siempre me responde alguien.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>En esta escuela compartimos opiniones y valores comunes.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Me siento identificado/a con mis compañeros de trabajo de la escuela.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Si hago una propuesta al grupo, responderán favorablemente a ella.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Suelo usar estos grupos en la organización de tareas y actividades.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Dentro de esta escuela siento que formamos una comunidad.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Conozco a la mayoría de mis compañeros de trabajo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Siempre nos ayudamos en lo que necesitamos, sea el tema que sea.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Me siento conectado emocionalmente con los demás miembros del grupo debido a nuestras experiencias compartidas y actividades conjuntas.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>La escuela tiene una identidad</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>propia.</b>	—	—	—	—	—
<b>Es un espacio de intercambio de ideas, opiniones y sugerencias.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Percibo que los lazos afectivos que tengo con los otros miembros de la comunidad se fortalecen a través de nuestras historias y actividades en común.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>En esta escuela se respeta la opinión de los demás y el pensamiento crítico es bien recibido.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>En esta comunidad educativa nos ayudamos en el trabajo de aula.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Nos apoyamos los unos a los otros si alguien comenta que necesita ayuda en alguna temática.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Valoro positivamente a todas las personas que ayudan y apoyan a los demás.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Si algún día está en mi mano, ayudaré a las personas que siempre están organizando, informando y apoyando a los demás.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>La relación entre los integrantes suele ser buena.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Siempre que puedo participo y ayudo a los demás.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## **Anexo 6: “Validación Social del Diagnóstico”**

### **ACTA / INFORME DE EVIDENCIA DE LA INSTANCIA DE DEVOLUCIÓN SOCIAL DEL DIAGNÓSTICO**

Institución: Centro de Educación Especial

Dependencia: Particular Subvencionado

Fecha de la devolución: 13/09/2025

Horario: 09:00

Lugar / Modalidad: Teams

Elaborado por: Vanessa Carvajal Pol y Marcela Alfaro Ramírez

Revisado por: Directora XXXXX/ Equipo Técnico

#### **Resumen Ejecutivo**

El presente documento sistematiza la instancia de devolución social del diagnóstico cualitativo sobre compromiso docente, clima organizacional y cohesión institucional en el contexto postpandemia. El proceso diagnóstico, basado en entrevistas al equipo directivo, entrevistas semiestructuradas al personal de apoyo y análisis temático inductivo (Braun & Clarke, 2006) complementado con la construcción de un árbol de problemas, permitió triangular percepciones y transformar preocupaciones dispersas en ejes accionables. Se identificó un promedio aproximado de 30% de licencias mensuales como dato contextual que, junto con relatos de sobrecarga y desgaste emocional, tensiona la sostenibilidad del compromiso docente. Emergió una disonancia perceptual: la Dirección expresa mayor inquietud sobre participación y continuidad, mientras el personal de apoyo resalta un clima de respeto y cercanía. Esta divergencia evidencia áreas de alineación pendientes en liderazgo, comunicación horizontal y reconocimiento profesional.

Los hallazgos centrales priorizados fueron:

- (1) desgaste emocional asociado a sobrecarga de funciones
- (2) disonancia de percepciones intra-institucionales
- (3) participación percibida como insuficiente en decisiones clave
- (4) necesidad de fortalecer canales de comunicación horizontal
- (5) capital relacional positivo disponible (respeto, colaboración)
- (6) déficit de prácticas sistemáticas de reconocimiento.

Como respuesta se optó por una intervención intensiva estilo taller, sustituyendo una lógica de acuerdos difusos por la producción colaborativa de artefactos concretos: Guión de la actividad, registro de asistencia, microkits de autocuidado.

La metodología del taller (explorar → co-diseñar → consensuar → documentar) busca acelerar alineación semántica, reducir ambigüedad operativa y activar rituales de reconocimiento y cuidado colectivo.

Participaron en la devolución únicamente la Directora y el Equipo Técnico, la socialización ampliada a docentes y personal de apoyo se programará en una fase posterior vinculada al taller intensivo.

#### **1. Propósito de la instancia**

Generar un espacio formal, participativo y transparente para socializar los hallazgos del proceso diagnóstico cualitativo sobre compromiso docente, clima organizacional y cohesión institucional postpandemia; recoger percepciones inmediatas de los actores clave presentes (Dirección y Equipo Técnico); y consensuar lineamientos preliminares para el diseño e

implementación de la intervención orientada al fortalecimiento del sentido de comunidad, diálogo horizontal y reconocimiento profesional.

## 2. Objetivos específicos de la devolución

1. Presentar síntesis estructurada de etapas, metodología y ejes analíticos del diagnóstico.
2. Explicitar los hallazgos temáticos priorizados y su fundamentación.
3. Contrastar los hallazgos con las percepciones de la Dirección y del equipo técnico.
4. Socializar y consensuar lineamientos y productos operativos iniciales (matriz de decisiones, pauta de reunión quincenal, plantilla de boletín, protocolo de reconocimiento) para la intervención intensiva estilo taller.
5. Definir indicadores de monitoreo para la fase de intervención.

## 3. Participantes

Participaron exclusivamente la Directora y el Equipo Técnico. La socialización ampliada con docentes y personal de apoyo se calendarizará durante el despliegue del taller intensivo.

Nº	Nombre y Apellido	Rol / Cargo	Unidad	Firma
1	XXXXXX	Directora	Dirección	
2	XXXXXX	Jefa UTP	Equipo Técnico	
3	Pilar Valenzuela	Tutora Trabajo de Grado	Universidad del Desarrollo	
4	Marcela Alfaro	Estudiante de Mg.	Equipo Técnico	
5	Vanessa Carvajal	Estudiante de Mg.	Equipo Técnico	

## 4. Metodología de la devolución

Formato: Exposición sintética (presentación en diapositivas)

Instrumentos de apoyo: Presentación (PowerPoint), acta digital.

Secuencia: (1) Apertura y propósito, (2) Síntesis metodológica, (3) Presentación de hallazgos temáticos, (4) Reacciones y clarificaciones, (5) Co-diseño preliminar de productos operativos, (6) Definición de indicadores y próximos pasos, (7) Cierre.

Enfoque: Participativo-reflexivo con énfasis en transparencia, validación y orientación a la acción mediante prototipos iniciales.

## 7. Percepciones recogidas durante la devolución (extractos representativos)

> *“Ahora vemos más claro cómo los datos conectan con lo que veníamos sintiendo disperso.” — Directora.*

> “Necesitamos sistematizar un canal estable; la pauta quincenal podría darnos ritmo.” — Integrante equipo técnico (UTP).

> “El formato de boletín reduce la sensación de que la información 'llega tarde'.” — Integrante equipo técnico (Convivencia).

> “Formalizar el ‘Minuto de reconocimiento’ puede ayudarnos a equilibrar el foco en problemas.” — Integrante equipo técnico (Psicología).

Las secciones subsiguientes (Plan de intervención intensiva, Criterios y evidencias de seguimiento, Próximos pasos, Anexos) se mantienen conforme a la versión previa, ajustándose únicamente las referencias de participación para reflejar que esta instancia de devolución incluyó solo a la Dirección y al Equipo Técnico.

### **Firmas / Validación**

Dirección: \_\_\_\_\_

Jefa UTP: \_\_\_\_\_

Coordinación Convivencia: \_\_\_\_\_

Psicología: \_\_\_\_\_

Fecha: 13/09/2024

## **Anexo 7: “Guión de la Actividad”**

Se dará la bienvenida a la actividad a los presentes.

Se realizará una presentación de las profesionales encargadas

**Marcela Alfaro, alumna MPE**, Psicopedagoga, Licenciada en Educación. Diplomada en Convivencia y Bienestar en Contextos Educativos en la Universidad del Desarrollo, actualmente se desempeña como Encargada de Convivencia en el Colegio Blanca Vergara de Viña del Mar.

**Vanessa Carvajal**, alumna MPE, Profesora de Educación General Básica con mención en Historia, Universidad Católica del Norte y Magíster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos, Universidad Andrés Bello. actualmente se desempeña como Coordinadora Pedagógica

**Pilar Valenzuela**, Psicóloga con mención en Psicología Educativa e Infanto-juvenil, Universidad Santiago de Chile. Licenciada en Psicología, Universidad Santiago de Chile. Doctora en Ciencias del Desarrollo y Psicopatología, Universidad del Desarrollo. Magíster en Educación, mención en currículum y evaluación, Universidad Santiago de Chile. Diplomado en Medición y Evaluación de Aprendizajes, versión VI, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Se presentará la ruta de trabajo a implementar y los objetivos de la sesión de trabajo.

Realizaremos una introducción a la intervención, haciendo referencia a que el propósito de las actividades es el fortalecimiento del sentido de pertenencia, la integración y el desarrollo de la influencia dentro de la comunidad educativa. Así también, es relevante mencionar cómo llegamos a esta conclusión.

Esta actividad de imagería tiene relación con el sentido de conexión emocional lo que implica la existencia de lazos afectivos entre los miembros de la comunidad educativa, esta conexión puede surgir de experiencias compartidas, historia en común o actividades conjuntas.

Se da la bienvenida a las participantes y se les agradece el estar aquí.

Se les comenta que se realizará una actividad de imagería que busca que se conecten con un momento de orgullo y de pertenencia con la escuela.

Se les invita a que se sienten cómodamente, con la espalda recta, y si les resulta agradable que cierren los ojos.

*Vamos a comenzar conectándonos con nuestra respiración.*

*Inhalen profunda y lentamente, sostengan el aire un instante y luego exhalen suavemente.*

*Con cada inhalación, sientan cómo entra la calma y cómo la exhalación libera cualquier tensión acumulada.*

*Permitan que cada parte de su cuerpo se relaje, desde la cabeza, los hombros, los brazos, el torso y hasta los pies.*

*Solo disfruten este momento de tranquilidad.*

*Ahora les pido que imaginen la escuela, visualicen el entorno, los pasillos, las salas de clases, los patios... todos los rincones que forman parte de este espacio tan especial sientan la energía de la comunidad, los sonidos típicos de la escuela perciban el ambiente que les rodea.*

*Mientras están en este lugar, recuerden un momento en el que se hayan sentido especialmente orgullosas de formar parte de esta comunidad educativa, puede ser un momento en el que un proyecto que lideraron tuvo un impacto positivo, una ocasión en la que lograron conectar profundamente con sus estudiantes o un logro en equipo que sintieron como una gran victoria.*

*Visualicen este momento con detalle, vean quiénes estaban con ustedes, qué estaban haciendo, y cómo reaccionaron las personas a su alrededor.*

¿Cómo se sintieron en ese instante?

Sientan la calidez en el corazón, el orgullo y la satisfacción de ser parte de algo más grande, de pertenecer a una comunidad que construye, que enseña, que aprende junta.

(Pausa para que profundicen en la imagen)

Ahora, en este momento de orgullo, reconozcan cómo sus acciones contribuyeron al bienestar de sus estudiantes y de la comunidad escolar.

Reconozcan el valor de su compromiso y cómo, al dar lo mejor de ustedes mismas, están ayudando a construir un espacio de aprendizaje significativo.

Permitan que este sentimiento de orgullo y de pertenencia a la escuela llene cada parte de su ser.

Piensen en cómo cada uno de estos momentos les da fuerza para seguir adelante, en cómo ser parte de esta comunidad enriquece sus vidas y les da sentido.

(Cierre y retorno)

Poco a poco vamos regresando al presente, llevando con nosotras este sentimiento de orgullo y pertenencia.

Recuerden que su labor es valiosa, y que cada esfuerzo que hacen forma parte de algo mucho más grande.

Tomen una respiración profunda, sintiendo esta sensación de orgullo, y cuando se sientan listas, pueden abrir los ojos.

¿Cómo se sintieron durante la actividad?

¿Qué recuerdos e imágenes le vinieron a la mente al recordar un momento de orgullo?

¿Qué emociones sienten al recordar que son parte de esta comunidad?

¿Cómo pueden fortalecer esta conexión en su día a día en la escuela?

Ahora les entregaremos unas hojas en blanco para que dibujen esos recuerdos o imágenes que llegaron a sus mentes.

Les pedimos que les adicionen la fecha a la que corresponde ese hecho.

Agradecemos a cada una de ustedes por su participación, el sentido de pertenencia y el orgullo de ser parte de una comunidad son pilares fundamentales para el desarrollo de un entorno educativo sano y motivador.

Esta actividad busca fortalecer el sentido de integración y satisfacción de necesidades, la que se refiere a cómo la comunidad satisface las necesidades de sus miembros, esto puede incluir apoyo emocional, recursos o cualquier otra forma de ayuda que contribuya al bienestar de los individuos.

La actividad busca reconocer aquellos momentos en los que alguien se sintió defraudado o herido dentro del contexto de la comunidad, y explorar cómo el apoyo y la comprensión del grupo pueden ayudar a sanar y fortalecer el sentido de pertenencia.

Cada participante recibe un corazón de papel. Y se les pide que piensen ahora, situaciones difíciles que han vivido en la escuela y que marquen con sus manos la manera en que ese momento afectó su corazón. Cada uno, puede marcar su corazón cuantas veces quiera, y cómo quiera.

Luego, se les pide que “reparen ese corazón” usando un scotch, o pintándolo o haciendo uso de cualquier material, para representar las personas, las conversaciones, los momentos que le ayudaron en la escuela a superar o sobre llevar esa situación difícil.

Las moderadoras, hacen un breve comentario sobre el sentido de esta actividad, señalando que en el recorrido de la vida pasan cosas difíciles que poco a poco van tomando su sentido y que vamos encontrando en nosotros mismos y en los demás, apoyos y recursos para sobre llevar esas situaciones, pero no quiere que las olvidamos, sino que van marcando nuestra vida y nos van transformando, en lo que somos.

Finalmente, se le pide a cada uno que comente su corazón y qué, si la persona que apoyó está ahí... se lo diga, se lo agradezca y le dé un abrazo o algún gesto de agradecimiento. Si la persona no está ahí, que piense en cómo podría hacerle saber ese agradecimiento.

#### **Actividad comodina de duelo....**

- Recordar a las personas en duelo.... si cada uno quiere hablar, que esto debe tener tiempo.... que lo puede hacer... y, una vez que cada uno sienta que ya dijo todo lo que quería recordar, encina una vela en reconocimiento del paso que tenemos por la vida... la vela representa el sol, el fuego, que es esencial para la vida en los sistemas.

Esta actividad invita a los participantes a imaginar y diseñar su "Escuela Ideal", utilizando la metodología de Design Thinking para fomentar la creatividad, la colaboración y el sentido de influencia en la comunidad educativa. A través de esta actividad, los participantes reflexionarán sobre los valores, características y prácticas que desean en su entorno escolar, destacando cómo pueden influir colectivamente en su construcción y mejora.

**INFLUENCIA** Esta dimensión aborda el poder que los miembros sienten que tienen dentro de la comunidad. Implica que los individuos pueden afectar y ser afectados por las decisiones y acciones del grupo.

Presentación de la actividad donde los participantes deben proyectarse al futuro y crear la maqueta de la "escuela ideal".

Primero, forman grupos de 4 personas al azar (con colores o números).

Segundo, piensan en 3 características que debería tener una escuela ideal y conversan sobre las razones de esas características. ¿por qué esas características son tan importantes?

Tercero, se reúnen dos grupos y se entrevistas mutuamente sobre esas características de colegio ideal y sus razones. La idea de la entrevista es conocer las necesidades del otro grupo.

Cuarto, cada grupo le propone a su contraparte un dibujo o una maqueta de su escuela ideal o de un espacio ideal en la escuela para satisfacer esas necesidades. Le presenta la propuesta a su contraparte y recibe feedback.

Quinto, tras el feedback crea una versión final de la maqueta o dibujo de la escuela final.

Sexto, se presentan cada una de las maquetas o dibujos y la contraparte vuelve a dar feedback en relación si la propuesta satisface o no sus necesidades.

Finalmente se hace una reflexión sobre:

- Sintetizar las necesidades y soluciones propuestas
- Se pregunta sobre, qué me pasa a mí, cuando tengo que escuchar a mi compañero/a compañera
- Cómo me siento, compartiendo mis necesidades con otros dentro de la escuela
- Cómo me siento cuando tengo que recibir propuestas o soluciones de parte de otro

Se cierra reflexionando sobre la idea de que “el todo es más que la suma de las partes”, que hay una totalidad que es la escuela, pero que en esa totalidad cada quien es importante y cada quien puede ayudar y ser ayudado, tengamos o no objetivos comunes.

en función de color

Grupos pequeños: Los participantes se dividen en grupos. Un grupo describe cómo es su visión de la escuela del futuro (sus características, valores, infraestructura, etc.). Mientras tanto, el otro grupo crea la maqueta física con materiales disponibles para representar esa visión.

Cocreación: Cada grupo crea la maqueta del otro, fomentando el intercambio de ideas y la cooperación.

Conversación y retroalimentación: Después de crear las maquetas, los grupos comparten sus impresiones sobre lo que les sorprendió de la visión del otro grupo y cómo este proceso de concreción les ayudó a dar y recibir ideas.

Comodín de duelo: (esto es debido al proceso que están viviendo por pérdida personales y de un miembro de la comunidad) o instancia agregada de tiempo para reflexionar sobre una pérdida.

Recreo

Y a la vuelta...

Darles un lugar a las emociones derivadas del duelo.

Darle un lugar al recuerdo de las personas que ya no están con nosotros.

Y se cierra, cada uno escribe algo si quiere. O se comenta la jornada.

Recomendaciones en duelos colectivos.

Esta actividad está enmarcada en el sentido de pertenencia, el que se refiere a la conexión emocional que sienten los individuos hacia el grupo, e incluye la idea de que los miembros se sienten aceptados y valorados dentro de la comunidad.

Los participantes, en grupos pequeños, diseñan un símbolo, mascota, escudo o ícono que represente la identidad y el orgullo de la escuela.

Cada grupo trabajará en un ambiente de respeto y valoración mutua, fomentando la integración y la expresión de ideas individuales como base para una construcción colectiva. A través del diálogo, la creatividad y la colaboración, los participantes compartirán sus percepciones y sentimientos en torno a lo que significa formar parte de su comunidad escolar.

El proceso será trabajado en diversas fases:

1. Los grupos reflexionarán sobre los valores, emociones y características que identifican a su comunidad educativa, identificando elementos clave que quieran representar en la mascota o símbolo.

2. Cada miembro del grupo aportará propuestas creativas para el símbolo o mascota, buscando integrar diversas perspectivas y asegurando que todas las voces sean escuchadas.
3. Creación del símbolo o mascota: Los grupos trabajarán en la representación visual de su propuesta, utilizando materiales de dibujo, manualidades o herramientas digitales. El diseño deberá reflejar los sentimientos de pertenencia y cohesión del grupo.
4. Al finalizar, cada grupo compartirá su símbolo o mascota con el resto de los participantes, explicando cómo representa los valores, la identidad y la unión de la comunidad escolar.

Daremos cierre a esta sesión haciendo referencia a los puntos claves discutidos y a las experiencias compartidas.

Se invitará a los participantes a expresar compromisos, ya sean individuales o grupales, sobre cómo pueden trabajar juntos para fortalecer la identidad común en el futuro.

Se realizará una breve encuesta de retroalimentación sobre la actividad y su impacto.

Se cerrará esta instancia agradeciendo a todos por su participación y recordando la importancia de la historia compartida como base para una identidad fuerte y cohesiva en el entorno educativo.

Entregamos regalos de Vane, etc.