

Manual de Intervención basada en Evidencia

FUNDAMENTOS, EXPERIENCIAS Y
PRÁCTICAS DESDE LA PSICOLOGÍA

Alejandro Sánchez-Oñate
Editor

Editor

Alejandro Sánchez Oñate
Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo

Colaboradores

Teresita Serrano Gildemeister, Ximena Pereira López, Daniel Soto Torres, Daniela Bruna Jofré, Rubia Cobo-Rendón, Jorge Varela Torres, Javier Martínez Echeverría, Ana María Espinoza Catalán, Mónica Mendoza Barra, Fernando Contreras Hernández, Juan Francisco Sagüez May, Karla Lobos Peña, Camila Herrera Iza, María Belén Valdivia Valdivia, Roy Hidalgo Canales, Paulina Guzmán Martínez, Joaquín Cortés Valenzuela, Cristóbal Castro Castro, Rodrigo Jara Bustos, Carla Alegría Vásquez.

Editorial

Universidad del Desarrollo, Santiago de Chile, Chile, 2026

© 2026 Universidad del Desarrollo Todos los derechos reservados.

Primera edición**Dirección editorial****Diseño y diagramación**

Bárbara Berrios González

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio sin autorización expresa del titular de los derechos. Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores y no comprometen a la institución editora.

Impreso en Chile

Esta obra se publica bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0).



Manual de Intervención basada en Evidencia

—

FUNDAMENTOS, EXPERIENCIAS
Y PRÁCTICAS DESDE LA PSICOLOGÍA

Alejandro Sánchez-Oñate
Editor

ÍNDICE

Presentación 06

SECCIÓN UNO

**Modelos de intervención en
Psicología Clínica Infanto-Juvenil** 08

CAPÍTULO 1

**Modelo de Intervención en Psicoterapia
Infanto Juvenil: Un abordaje Multinivel**
Ximena Pereira López, Juan Francisco Sagüez 09

SECCIÓN DOS

Modelos de intervención en Psicología Educativa 28

CAPÍTULO 2

**Diseños experimentales y cuasi-experimentales: el Gold
Standard para evaluar intervenciones educativas**
Daniela Bruna Jofré, Karla Lobos Peña 29

CAPÍTULO 3

Mejora Educativa: Modelo e Implementación
Mónica Mendoza Barra, Fernando Contreras Hernández 48

CAPÍTULO 4

**Pensamiento de Diseño una herramienta clave para
Construir Soluciones Innovadoras en Educación**
Rubia Cobo-Rendón, Camila Herrera Iza 66

CAPÍTULO 5

**Aprendizaje Socioemocional:
Modelos y experiencias de intervención**
Alejandro Sánchez Oñate

85

CAPÍTULO 6

**Covitalidad: un modelo para el fortalecimiento de la
salud socioemocional en niños, niñas y adolescentes**
Valdivia, M. B. et al.

108

SECCIÓN TRES

**Modelos de intervención desde
la Psicología Organizacional**

124

CAPÍTULO 7

**Indagación apreciativa como metodología de
transformación organizacional basada en fortalezas**
Daniel Soto Torres, Carla Alegría Vásquez

125

CAPÍTULO 8

**Buenas prácticas de liderazgo educativo
desde sus protagonistas y teoría de la actividad**
Javier Martínez Echeverría, Rodrigo Jara Bustos

144

CAPÍTULO FINAL

**Conclusiones y consideraciones sobre
los procesos de evaluación de intervenciones**
Alejandro Sánchez Oñate

165

PRESENTACIÓN

Teresita Serrano Gildemeister

Es una gran satisfacción presentar la publicación *Intervenciones basadas en la evidencia*, que constituye un hito en la consolidación de modelos de intervención basada en evidencia dentro de nuestra Facultad de Psicología. Este texto reúne experiencias en los ámbitos clínico infanto-juvenil, educacional y organizacional, mostrando cómo la investigación rigurosa puede traducirse en prácticas aplicadas que responden eficazmente a necesidades sociales actuales.

Uno de los propósitos centrales de esta obra es que los capítulos aquí reunidos actúen como modelos y referentes para los trabajos de grado de pregrado y posgrado. Con ello buscamos ofrecer a nuestros estudiantes ejemplos concretos de cómo distintos enfoques metodológicos pueden ponerse al servicio de una problemática real, orientando la selección de diseños, marcos y técnicas de intervención que resulten más pertinentes en cada caso. La intención es formar profesionales que no solo cumplan con los estándares académicos, sino que también fortalezcan sus competencias aplicadas y contribuyan con evidencia práctica y contextualizada a nuestro entorno social.

Cada capítulo combina un sólido marco conceptual con orientaciones metodológicas y experiencias de aplicación, lo que permite visualizar no solo teorías, sino también caminos de implementación y aprendizajes derivados de la práctica. De este modo, se instala una línea de trabajo formativa destinada a profundizar en las aplicaciones metodológicas más afines a cada contexto, generando nuevo conocimiento a través de proyectos que aporten evidencia concreta y soluciones sostenibles.

Un rasgo particularmente valioso de este texto es su naturaleza colaborativa e interdisciplinaria. La pluralidad de voces de académicos y académicas de distintas áreas de la Psicología muestra que el intercambio de enfoques enriquece el análisis, amplía horizontes y abre nuevas posibilidades de intervención. Quiero reconocer de manera especial al profesor Alejandro Sánchez, cuya trayectoria en metodologías de intervención y evaluación de programas fue clave para

liderar y coordinar este proyecto editorial con dedicación y visión estratégica.

Los capítulos ofrecen una diversidad de enfoques metodológicos que ilustran el potencial de la Psicología para articular teoría y práctica: el modelo multinivel para el abordaje clínico infanto-juvenil; los diseños experimentales y cuasi-experimentales, la Covitalidad, los planes de mejora educativa, el Pensamiento de Diseño y las aproximaciones a programas de intervención en aprendizaje socioemocional, en el área educacional; y la Indagación Apreciativa con la Teoría de la Actividad en el ámbito organizacional. Todos ellos constituyen caminos posibles para quienes inician un trabajo de investigación aplicada y desean conectar rigurosidad académica con impacto real.

Esta publicación también destaca por su anclaje en experiencias desarrolladas en Chile, como el programa A Convivir se Aprende, los proyectos de Covitalidad en escuelas y la implementación del Plan de Mejoramiento Educativo. Estos casos son ejemplos valiosos para nuestros estudiantes, pues muestran cómo trasladar el conocimiento científico a contextos locales, generando evidencia pertinente y transformaciones concretas en comunidades escolares, organizaciones e instituciones.

Con esta publicación, profundizamos en una línea histórica de trabajo de nuestra facultad, destinada a integrar la formación académica con el desarrollo profesionalizante, invitando a futuras generaciones de estudiantes y académicos a enriquecer este camino con nuevas aplicaciones, adaptaciones y aprendizajes. Nuestro compromiso es que la Psicología continúe consolidándose como disciplina capaz de producir evidencia útil y soluciones innovadoras que respondan a los desafíos de la sociedad.

Teresita Serrano Gildemeister
Decana Facultad de Psicología
Universidad del Desarrollo

SECCIÓN UNO

Modelos de Intervención en Psicología
Clínica Infanto-Juvenil



CAPÍTULO 1

Modelo de Intervención en Psicoterapia Infanto-Juvenil: Un abordaje Multinivel

Ximena Pereira López
Juan Francisco Sagúez

RESUMEN

El capítulo presenta el modelo multinivel para psicoterapia infanto-juvenil como un enfoque de diagnóstico psicológico comprensivo y de intervención psicológica que ordena la complejidad clínica en tres dimensiones interrelacionadas: individual, relacional y contextual. Inspirado en la bioecología del desarrollo, sitúa al sujeto en sistemas en interacción y propone levantar información diferenciada por nivel para formular hipótesis comprensivas y una hipótesis integrada. En el nivel individual se describen dimensiones cognitivas, afectivo-sociales, conductuales y biomédicas, atendiendo trayectoria vital, sintomatología y recursos. El nivel relacional examina organización de las relaciones, estilos de comunicación y apego, lealtades, jerarquías y ciclo vital familiar mediante herramientas como genograma. El nivel contextual incorpora coordenadas socioculturales, determinantes sociales de la salud, instituciones y políticas públicas, identificando riesgos y recursos que condicionan oportunidades. La guía metodológica para proyectos con abordaje multinivel comprende: caracterización del problema desde la demanda inicial; diagnóstico con objetivos, diseño de levantamiento (incluye registros audiovisuales bajo criterios éticos) y análisis; propuesta de intervención basada en evidencia con objetivos por nivel, criterios de logro e indicadores; implementación con al menos cinco sesiones y evaluación sistemática; y conclusiones con reflexiones y recomendaciones para continuidad. El caso clínico de “Daniela” ejemplifica la articulación entre factores personales (auto-crítica, ansiedad), relacionales (conflicto madre-hija, violencia familiar) y contextuales (normas y roles de género, redes escolares), para priorizar riesgo suicida, estabilización ansiosa, fortalecimiento de recursos y coordinación con familia, escuela y salud. El modelo opera como marco técnico y organizador de decisiones clínicas coherentes con la complejidad del caso.

Palabras clave: modelo multinivel; diagnóstico psicológico comprensivo; intervención psicológica; psicoterapia; salud mental.

1.

INTRODUCCIÓN

El modelo multinivel se refiere a un enfoque de diagnóstico psicológico comprensivo y de intervención psicológica, que incorporan una aproximación multidimensional y teórica. Este proporciona una estructura integral para abordar problemáticas psicosociales desde una perspectiva sistémica, reconociendo la interacción dinámica entre distintos niveles de influencia. Este enfoque organiza la complejidad en tres dimensiones interrelacionadas: individual, relacional y contextual. A su vez, se inspira en conceptos fundamentales como los sistemas inmediatos y las influencias macroambientales, lo que permite analizar cómo las características personales, las dinámicas interpersonales y los factores estructurales interactúan y se moldean mutuamente. Desde esta perspectiva, el modelo concibe a un sujeto inserto en distintos sistemas en interacción, los cuales se articulan entre sí para dar lugar a la emergencia de este (Bronfenbrenner, 2005).

Este marco integrado enriquece la comprensión de los factores de riesgo y recursos, guiando la formulación de intervenciones que consideran tanto las particularidades del individuo como las interacciones con su entorno. En este sentido, el modelo multinivel es una herramienta de análisis e intervención que permite abordar la complejidad de las problemáticas psicosociales. En cada uno de los niveles mencionados, se recopila información respecto al consultante y su contexto, para luego generar tres hipótesis comprensivas, las cuales se articulan en una hipótesis comprensiva integrada, con el fin de buscar una comprensión más profunda y holística del paciente.

En este capítulo se ofrece una mirada panorámica al modelo, una guía para la aplicación de este y por último un análisis de caso que sirva a modo de ejemplo para implementación de este.

2.

LO MULTINIVEL: DE LO INDIVIDUAL A LO CONTEXTUAL

2.1. Nivel individual

El nivel individual se enfoca en analizar los aspectos particulares de la persona, destacando tanto los logros de desarrollo alcanzados como las interferencias que han podido surgir a lo largo de su ciclo vital. Este considera la importancia de comprender cómo eventos significativos en la vida de la

persona han influido en la trayectoria de desarrollo de la persona, identificando tanto recursos como vulnerabilidades (Papalia, Duskin, & Martorell, 2012). Además, examina la sintomatología actual e histórica, permitiendo establecer conexiones entre las experiencias pasadas y las manifestaciones

presentes de malestar o disfunción (Capponi, 1987; American Psychiatric Association, 2013). Este enfoque integral busca articular una visión comprensiva que oriente la intervención hacia el fortalecimiento de las capacidades individuales y la resolución de los factores que han obstaculizado su desarrollo.

Este nivel incluye diversas dimensiones, en primer lugar, la dimensión cognitiva la cual evalúa aspectos como la percepción, memoria, capacidad de abstracción, resolución de problemas, lenguaje y metacognición. Este análisis permite comprender cómo la persona interpreta y responde a su entorno inmediato y a los desafíos que enfrenta en su vida cotidiana.

Junto con lo anterior, se encuentra la dimensión afectivo-social la cual se enfoca en el reconocimiento de los estados emocionales, los factores que los gatillan, la expresión emocional asertiva y la regulación emocional. Este nivel examina cómo las interacciones y vínculos sociales afectan el bienestar emocional. La dimensión conductual abarca la evaluación de las rutinas diarias, como actividades de autocuidado (alimentación, sueño, actividad física), estudios, ocio y el desarrollo sexual en relación con la etapa evolutiva. Este análisis proporciona una perspectiva detallada sobre la estructura y funcionalidad de las actividades diarias de la persona.

Finalmente, se consideran variables biomédicas, como aspectos relacionados con el crecimiento y las enfermedades tanto del individuo como de

su familia. Estos elementos son fundamentales para entender cómo las condiciones de salud influyen en la experiencia personal y familiar, además de su influencia en el motivo de consulta o en la sintomatología del consultante.

2.2. Nivel relacional

El nivel relacional analiza las interacciones entre los individuos y los sistemas de relación a los que pertenecen, considerando cómo estas dinámicas influyen en las problemáticas abordadas. Este nivel enfatiza la importancia de los contextos relacionales y vinculares como entramados que no sólo moldean, sino también reflejan los modos en que las personas perciben y actúan en el mundo. Estas interacciones, en su doble papel configurador y expresivo, pueden ofrecer claves fundamentales para comprender y abordar las dificultades que enfrentan los sujetos en su vida cotidiana (Sassenfeld, 2020; Stolorow & Atwood, 2004).

En este sentido, algunos de los aspectos a considerar son: la organización de las relaciones, analizando alianzas, triangulaciones, límites y jerarquías familiares, permitiendo identificar las estructuras de interacción que pueden influir en la problemática. También se examinan las dinámicas relacionales en contextos familiares (a través del genograma) y grupales, incluyendo lealtades familiares y diferenciación, y el análisis del estilo de apego y su influencia en la calidad, cantidad y grado de intimidad en las relaciones interpersonales del paciente. Esto facilita una comprensión más profunda

de los roles y expectativas dentro del sistema familiar. Otro aspecto crucial es el estilo de comunicación entre los sistemas, que abarca la forma en que los individuos se expresan e interpretan mensajes dentro de sus relaciones significativas. Además, el análisis incluye el patrón vincular y el ciclo vital familiar, evaluando cómo las etapas de desarrollo de la familia afectan las relaciones y problemáticas actuales.

Por último, este nivel identifica los recursos relacionales y los factores de riesgo presentes en las relaciones interpersonales, con el fin de determinar elementos que potencien o dificulten el bienestar de las personas.

2.3. *Nivel contextual*

El nivel contextual examina el entorno más amplio en el que se desarrollan las experiencias individuales y colectivas, integrando factores culturales, sociales, económicos e institucionales que influyen en las dinámicas personales y relacionales. Este nivel cobra especial relevancia al analizar cómo las coordenadas socioculturales configuran la subjetividad de los individuos y moldean sus experiencias psíquicas (Guenther, 2020; Valsiner, 2003). Asimismo, destaca la importancia de los determinantes sociales de la salud, entendidos como las condiciones en las que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen. Factores como el nivel socioeconómico, los valores culturales, las creencias ideológicas y otros elementos estructurales son fundamentales para comprender las oportunidades y desafíos que en-

frentan los individuos en su entorno (Braveman, Egerter, & Williams, 2011).

En este nivel, se consideran los sistemas de creencias ideológicas, religiosas, étnicas, de género y culturales que influyen en la percepción del mundo y de sí mismo. También se analiza el nivel educacional, considerando tanto el nivel alcanzado como la cultura de las instituciones educativas. Otro factor importante es el nivel socioeconómico, que incluye las condiciones materiales que afectan las oportunidades y desafíos que enfrentan las personas.

Junto con lo anterior, se integra la relación del paciente con instituciones relevantes, tales como sistemas de salud, justicia y educación y la relación de estas instituciones con las políticas públicas vigentes. Por último, este nivel identifica recursos y factores de riesgo del contexto social y cultural, lo que permite entender cómo las estructuras macro afectan a los niveles individual y relacional.

2.4. *Relaciones entre los niveles*

El modelo multinivel no solo analiza cada nivel de forma independiente, sino que también integra estos niveles para generar una comprensión holística de la problemática y formular un plan de intervención adecuado. En este sentido, las hipótesis comprensivas generadas en cada uno de los niveles (individual, relacional y contextual) se articulan entre sí, lo cual permite:

- Responder al motivo de consulta de manera efectiva.
- Considerar cómo las interacciones entre los niveles potencian factores de riesgo o fortalecen los recursos disponibles.
- Diseñar estrategias de intervención que aborden las necesidades en los tres niveles.

En suma, el modelo multinivel ofrece un marco comprensivo y sistemático para entender y abordar problemáticas psicosociales, promoviendo una intervención informada y adaptada a las especificidades de cada caso.

3.

ORIENTACIONES PARA UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN MULTINIVEL

Para la implementación de una intervención con un abordaje multinivel, es fundamental seguir una metodología estructurada que garantice un planteamiento riguroso y coherente con esta perspectiva. El proceso se inicia con la identificación y caracterización del problema de intervención a partir de la demanda inicial, seguido de un diagnóstico profundo desde un enfoque multinivel. A partir de este diagnóstico, se diseña una propuesta de intervención basada en la mejor evidencia científica disponible, que incluye objetivos claros, un plan de acción detallado y estrategias de evaluación. Finalmente, se lleva a cabo la implementación de la intervención, acompañada de un análisis sistemático de los resultados, reflexiones críticas sobre el proceso y recomendaciones para futuras acciones. Este enfoque se organiza

en etapas diferenciadas y complementarias que guían el trabajo de manera lógica y eficiente.

Este documento describe el proceso completo de implementación de una intervención con enfoque multinivel, que abarca desde la identificación del problema hasta la evaluación final de los resultados. Se inicia con una comprensión detallada de la demanda inicial y el contexto del paciente, seguido de un diagnóstico exhaustivo que considera factores psicológicos, sociales y contextuales. A partir de esta base, se propone una intervención estructurada, fundamentada en la evidencia disponible, que incluye la definición de objetivos, la planificación de acciones y la evaluación de la eficacia. A lo largo del proceso, se realiza un análisis continuo de los resultados, lo que permite ajustar la intervención según sea necesario y generar conclusiones y recomendaciones para mejorar futuras prácticas. Este enfoque integral y sistemático asegura una intervención adecuada y efectiva, que considera múltiples dimensiones del problema.

3.1. Problemas de intervención

Este apartado aborda la identificación y caracterización inicial del problema que será objeto de la intervención, integrando una comprensión multinivel del fenómeno. Se recopilan y analizan las demandas iniciales, los antecedentes contextuales y teóricos, así como la evidencia empírica que fundamenta el abordaje, para luego formular una problematización clara que guíe el trabajo a desarrollar.

DEMANDA INICIAL

Se debe presentar el motivo de consulta o demanda inicial tal como fue expresado por la contraparte (individuo, familia, etc.). Es necesario detallar la razón por la cual se solicita la intervención, reflejando con fidelidad las preocupaciones, necesidades y expectativas de la contraparte.

CARACTERIZACIÓN DEL OBJETO DE INTERVENCIÓN

Se debe ofrecer una visión integral de la problemática clínica que será el foco de la intervención. Esto implica identificar y describir las dimensiones relevantes para una comprensión multinivel del objeto de intervención, destacando aspectos psicológicos, sociales, económicos, culturales, entre otros.

ANTECEDENTES CONTEXTUALES Y TEÓRICO-CONCEPTUALES

Realizar una revisión documental de los antecedentes contextuales relacionados con la problemática, así como de los enfoques teóricos que permitan una comprensión profunda, actualizada y multinivel del fenómeno. En cuanto a lo contextual, se deben describir políticas, normativas, planes o programas pertinentes al problema en contextos similares.

ANTECEDENTES EMPÍRICOS

Exponer la evidencia empírica actualizada que enmarca el fenómeno o situación problema. Se debe priorizar la búsqueda de intervenciones recientes y relevantes, además de analizar estudios y datos empíricos que respalden la intervención basada en la evidencia. En esta sección, se incluye toda la información revisada que sea relevante para el problema de intervención.

PROBLEMATIZACIÓN INICIAL

Este apartado abarca dos aspectos clave:

- Una descripción detallada y comprensiva de los elementos que constituyen la situación problema desde una perspectiva multinivel.
- La formulación clara y precisa de la pregunta de intervención que se busca responder.

3.2. *Diagnóstico*

En esta sección se diseña y ejecuta una estrategia para profundizar en la comprensión del fenómeno identificado. Esto incluye la formulación de objetivos de diagnóstico multinivel, la selección de herramientas y técnicas adecuadas para la recolección de información, y un análisis riguroso de los datos obtenidos desde una perspectiva multinivel. El diagnóstico multinivel permite establecer una base sólida para orientar la intervención.

OBJETIVOS DE DIAGNÓSTICO MULTINIVEL

Establecer los objetivos general y específicos del diagnóstico, los cuales guiarán la recolección de información para profundizar en el fenómeno identificado durante la problematización inicial.

- El objetivo general define el propósito principal del diagnóstico.
- Los objetivos específicos desglosan el objetivo general en metas concretas y manejables.

DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

Describir y justificar la elección de los instrumentos o técnicas de recolección y las fuentes (primarias o secundarias) que se emplearán para comprender el contexto particular de la intervención. Es fundamental incluir grabaciones de video de las sesiones como herramienta clave para capturar interacciones y dinámicas en detalle. Estas grabaciones deben cumplir con los principios éticos y de confidencialidad. Los instrumentos y fuentes seleccionados deben ser suficientes y necesarios para responder a los objetivos establecidos.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO MULTINIVEL

Presentar un análisis de los resultados obtenidos desde una perspectiva psicológica multinivel. Este análisis debe sintetizar la información recolectada de manera clara y concisa, discutir los resultados en relación con la teoría y la evidencia empírica revisada, y evaluar si se lograron los objetivos de diagnóstico, proporcionando una justificación basada en los datos obtenidos.

3.3. *Propuesta de intervención*

Este apartado presenta un diseño multinivel detallado de la intervención basada en el diagnóstico realizado. Se consideran los antecedentes teóricos y empíricos

relevantes, se definen los objetivos generales y específicos, y se elabora un plan estructurado que incluye acciones concretas, indicadores de éxito y criterios de evaluación. Todo el proceso está fundamentado en la mejor evidencia disponible y adaptado al contexto particular del caso.

ANTECEDENTES CONTEXTUALES Y TEÓRICO-CONCEPTUALES PARA LA INTERVENCIÓN

Realizar una revisión exhaustiva de los antecedentes teóricos y empíricos relacionados con tratamientos efectivos vinculados al diagnóstico realizado. Con base en esta revisión, diseñar la intervención que se implementará y evaluará, asegurando que esté fundamentada en la mejor evidencia disponible y adaptada a las particularidades del caso.

RELEVANCIA DE LA INTERVENCIÓN

Fundamentar la importancia de abordar la problemática diagnosticada, considerando perspectivas teóricas, metodológicas, sociales y prácticas.

OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

Definir objetivos generales y específicos, para cada nivel, orientados a la solución o transformación de la situación diagnosticada, individual, relacional o contextual, según sea el caso, justificados a partir del motivo de consulta y resultados del proceso de evaluación. Cada objetivo específico debe asociarse claramente a las fases o sesiones del tratamiento, garantizando un enfoque estructurado y además se debe identificar las estrategias/técnicas que son coherentes y adecuadas para abordar el ámbito escogido.

PLAN DE EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Desarrollar una estrategia de evaluación que contemple:

- Indicadores: criterios específicos para medir el éxito de la intervención y cumplimiento de objetivos terapéuticos.
- Medios de verificación: herramientas y métodos para recolectar datos sobre los indicadores.
- Criterios de logro: resultados esperados validados con la contraparte o grupo objetivo.
- Estrategias de seguimiento

DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

Detallar las acciones a realizar, para cada nivel, especificando su temporalidad, el número de sesiones y los participantes involucrados. Es recomendable incluir un cronograma o diagrama que ilustre la secuencia y duración de las actividades.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Describir los principios éticos y marcos regulatorios que guiarán la intervención, incluyendo lineamientos del Comité de Ética pertinente.

3.4. Implementación y evaluación de la intervención multinivel

En esta etapa se lleva a cabo la ejecución de la intervención planificada, documentando los resultados obtenidos en cada sesión y ajustando el plan de acción según sea necesario. Además, se realiza una evaluación sistemática de los resultados mediante indicadores previamente definidos, asegurando la coherencia con los objetivos establecidos y proporcionando insumos para reflexiones y conclusiones sobre el proceso.

RESULTADOS INICIALES DE LA INTERVENCIÓN

Se deben realizar al menos cinco sesiones, enfocadas específicamente en el objetivo general de la intervención. En esta sección, se debe presentar una descripción clara, ordenada y detallada de los resultados obtenidos tras la implementación de la intervención. Estos resultados deben ser analizados en relación con cada objetivo específico planteado y su contribución al cumplimiento del objetivo general. Asimismo, es fundamental documentar los ajustes realizados en el plan de acción durante el proceso, asegurando que dichos cambios estén justificados con base en la dinámica observada en las sesiones y en las necesidades emergentes.

INFORME DE EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

Se debe elaborar un informe integral que analice la efectividad y adecuación de las acciones implementadas durante la intervención. Este informe debe incluir un análisis cuantitativo y/o cualitativo de los resultados obtenidos, vinculándolos directamente con los indicadores y criterios de logro establecidos en el plan de evaluación previamente diseñado.

Además, es importante describir los métodos utilizados para recolectar los datos, detallar el análisis realizado y reflexionar sobre el grado en que se alcanzaron los objetivos planteados. El informe debe incluir conclusiones que respalden la efectividad de la intervención, así como observaciones críticas sobre posibles áreas de mejora.

3.5. *Conclusiones de la intervención*

CONCLUSIONES DEL PROCESO TERAPÉUTICO

Se debe realizar un análisis crítico y exhaustivo de los resultados obtenidos, evaluando tanto las fortalezas como las limitaciones de la intervención desde una perspectiva multinivel. Este análisis debe considerar los logros alcanzados en cada nivel (individual, relacional, grupal, comunitario, etc.) y cómo estos contribuyen al objetivo general de la intervención. Esta información se sistematiza a través de la pauta de informe de caso para el modelo (ver anexo 1).

REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO TERAPÉUTICO

Esta sección debe incluir una reflexión profunda sobre el desarrollo del proceso terapéutico, identificando los principales facilitadores y obstáculos encontrados a lo largo de la intervención. La reflexión debe abordarse desde una perspectiva multinivel, integrando cómo los factores individuales, interpersonales y contextuales impactaron en el progreso y los resultados obtenidos. Este análisis permitirá una comprensión más amplia y contextualizada de los desafíos y logros alcanzados durante el proceso.

RECOMENDACIONES AL PROCESO TERAPÉUTICO

Se deben presentar recomendaciones específicas basadas en los aprendizajes adquiridos durante la intervención, orientadas a fortalecer futuras prácticas y mejorar el diseño y ejecución de intervenciones similares. Estas recomendaciones deben ser fundamentadas desde una perspectiva multinivel, abordando cómo optimizar las acciones en cada nivel implicado (individual, relacional, grupal o comunitario). Asimismo, se debe sugerir cómo dar continuidad al trabajo iniciado, promoviendo la sostenibilidad y el impacto a largo plazo de los resultados obtenidos.

4.

ANÁLISIS DE CASO:

APLICACIONES DEL ABORDAJE MULTINIVEL

A continuación se presenta un caso clínico abordado desde el modelo multinivel. El caso incluye la identificación de la paciente, motivo de consulta, antecedentes relevantes, estrategias utilizadas e hipótesis diagnóstica. El propósito de este caso es

ilustrar la aplicación del modelo, sin pretender ser exhaustivo en cuanto al diagnóstico de la paciente. En este sentido debe ser considerado como un recurso didáctico pensado para clarificar el funcionamiento general del modelo.

4.1. Identificación

- a. Nombre: Daniela
- b. Fecha de nacimiento: 11-10-2008
- c. Edad: 16 años
- d. Curso: Tercero medio
- e. Nombre adulto responsable
- f. Fecha de evaluación
- g. Evaluador

4.2. Motivo de consulta

La madre de Daniela solicita evaluación psicológica debido a dificultades conductuales, ánimo bajo e ideación suicida que se presenta de manera reiterativa y un intento de suicidio no consumado hace dos meses. Junto con lo anterior la madre refiere que Daniela ha presentado crisis de pánico y una desmotivación significativa, lo que ha afectado su desempeño escolar e impactado negativamente en sus relaciones sociales.

Por su parte, Daniela menciona que la relación con su madre es complicada, pues siente que es demasiado exigente e injusta, lo que la hace sentirse “ahogada y observada.” Al mismo tiempo, refiere sentirse muy ansiosa y triste desde que finalizó una relación de pareja hace algunos meses. A esto se suma el impacto emocional de convivir en un entorno familiar complejo, con múltiples conflictos interpersonales entre los distintos miembros del sistema familiar.

4.3. Antecedentes relevantes

Daniela forma parte de un sistema familiar extenso y marcado por distintos conflictos que existen al interior de éste. Sus padres están separados desde que ella tenía dos años, y no mantiene contacto desde los cuatro años con su padre, quien reside en otra ciudad. Actualmente vive con su madre, su hermano mayor (18 años) y sus abuelos maternos junto con varios tíos y primos en una vivienda compartida. La convivencia familiar está marcada por conflictos frecuentes a nivel doméstico e interpersonal, muchos de ellos históricos, entre los adultos, lo que genera un ambiente en general tenso y a ratos distante con distintos miembros de la familia (según con quien sea el conflicto). Si bien estos conflictos suelen ser leves es frecuente que escalen a peleas con enfrentamientos físicos muy violentos y que han tenido consecuencias físicas (heridas y cortes) para los distintos miembros de la familia.

En este contexto, la paciente siente que su madre deposita en ella muchas responsabilidades domésticas, lo que la agota y la frustra, especialmente porque percibe que su hermano mayor no contribuye al hogar en la misma medida que lo hace ella. Esto representa el conflicto central entre la paciente y su madre, el cual a veces también escala a enfrentamientos físicos que Daniela describe como “menores”, pero en los cuales otros miembros de la familia han tenido que intervenir para separarlas.

Desde los 7 años, Daniela ha manifestado síntomas de ansiedad y crisis de pánico, estos parecen haber sido gatillados por un evento traumático en el que presenció una pelea violenta entre dos personas en la calle. Desde entonces es común que ante situaciones de estrés o conflicto exista una tendencia a experimentar este tipo de crisis.

Recientemente, Daniela ha presentado episodios de autolesión y verbalizado ideas suicidas. Aparentemente esto ha sido consecuencia del término de una relación de pareja hace tres meses, ella describe este evento como la principal causa de estos episodios. Si bien la paciente se muestra reticente a profundizar en esta relación, sorprende la intensidad del vínculo entre ambos: se veían todos los días, hablaban casi todo el tiempo que no estaban juntos por videollamada y la paciente refiere haber buscado y seguido su opinión en casi todas sus decisiones. Como fue mencionado anteriormente, la relación termina hace tres meses de manera súbita, a través de un mensaje que él le envía a ella, para posteriormente bloquearla en su celular.

Finalmente, en todo este contexto su rendimiento académico ha disminuido, y aunque cuenta con el apoyo del colegio, siente que no puede concentrarse, ni motivarse para estudiar. En la actualidad, cursa tercero medio con un promedio de 5.2.

4.4. *Descripción del proceso de evaluación*

- Pruebas y estrategias aplicadas
- Entrevista inicial con la madre y la paciente.
- Cuestionario de Salud General GHQ-12.
- Persona Bajo la Lluvia.
- Confeción de genograma
- Entrevista familiar
- Entrevista al colegio

CONDUCTA OBSERVADA

Daniela asiste puntualmente a las sesiones y muestra una actitud respetuosa hacia el proceso. Su presentación personal es adecuada al contexto, aunque se aprecia cansancio en sus respuestas y tono corporal. Su discurso es coherente y es capaz de seguir la conversación sin problemas, pero presenta una marcada latencia en sus respuestas, particularmente ante preguntas de orden más reflexivo. Al mismo

tiempo tiende a evadir temas sensibles, como su intento de suicidio y la relación con su madre y pareja. Durante las sesiones, muestra retraimiento emocional inicial, pero logra expresar sus preocupaciones con el apoyo del terapeuta, pese a las dificultades antes mencionadas.

Junto con lo anterior, se observa un marcado perfeccionismo en sus relatos escolares, acompañado de autocrítica severa, la cual tiende a generarle una fuerte angustia debido a la baja en su rendimiento general. Daniela muestra disposición para trabajar en sus emociones, pero manifiesta dificultad para controlar la rumiación y los síntomas de ansiedad, lo que en ocasiones culmina en crisis de pánico y/o autolesiones.

4.5. Hipótesis diagnóstico multinivel

Nivel Individual

Desde una comprensión individual, la experiencia emocional de Daniela parece estar marcada por un patrón persistente de autocrítica severa y perfeccionismo que actualmente, debido a la baja en su rendimiento escolar, podría llevarla a percibirse como insuficiente frente a los desafíos académicos y personales. En parte, esto podría contribuir a su sensación de ansiedad y tristeza las cuales podrían parcialmente explicarse como una respuesta interna a estas altas exigencias personales. Junto con lo anterior, estos sentimientos dan la impresión de verse intensificados por la ruptura en su relación de pareja. Este vínculo, que parecía central en su identidad y estabilidad emocional, podría haber gatillado una fuerte sensación de vacío y pérdida que, sumada a una tendencia previa hacia la ansiedad, las crisis de pánico y el establecimiento de un patrón vincular dependiente, ha incrementado su sensación de desamparo y la aparición de conductas como la autolesión e ideación suicida, probablemente como intentos de regular emociones intensas y encontrar alivio temporal frente a su malestar.

Nivel Relacional

Daniela se encuentra inmersa en un entorno relacional, a nivel familiar, que parece caracterizado por conflictos interpersonales, violencia recurrente y relaciones ambivalentes, especialmente con su madre. En este sentido, su sensación de ahogo y desesperanza podría ser entendida como una reacción a la falta de apoyo emocional y la percepción de inequidad en las responsabilidades familiares. Esto parece ser reforzado por el conflicto con su madre, en el que se parecen confluír sus altas expectativas y la participación desigual de roles domésticos; lo cual parece reforzar su sensación de ser incomprendida y encontrarse sobrecargada. Junto con lo anterior, las dinámicas familiares tensas y los episodios de violencia podrían haber contribuido a que Daniela desarrolle una mayor sensibilidad a los conflictos, perpetuando su dificultad para regular las emociones en estos contextos.

Nivel Contextual

A nivel contextual, Daniela parece estar inserta en una cultura familiar que normaliza los enfrentamientos físicos y emocionales. Dicho contexto podría estar influyendo en su sensación de falta de control y en su visión pesimista del futuro. Adicionalmente, los roles tradicionales de género que predominan en el hogar parecen reforzar su percepción de desigualdad y desvalorización, contribuyendo a la frustración y desmotivación que manifiesta. La ausencia de recursos externos significativos, como una red de apoyo fuera de la familia o intervenciones escolares efectivas, dan la impresión de potenciar su sensación de aislamiento, limitando las oportunidades de encontrar espacios de contención y desarrollo personal.

Hipótesis comprensiva integrada

Considerando todo lo anterior, la consultante parece enfrentar un malestar emocional complejo como consecuencia de la articulación de factores personales, familiares y contextuales. En cuanto a su entorno familiar, Daniela parece haberse desarrollado en un contexto caracterizado por dinámicas conflictivas y episodios de violencia frecuentes, los cuales podrían haber reforzado una sensación fuerte de inestabilidad e inseguridad emocional, provocando un estilo vincular dependiente que se ve potenciado por la relación ambivalente y violenta con su madre, la cual es percibida como exigente e injusta, aumentando su sensación de frustración y angustia y limitando las oportunidades de encontrar apoyo emocional, por la falta de espacios seguros y de redes de apoyo efectivas. Esto la deja en una posición de aislamiento emocional, agravando sus dificultades para regularse afectivamente y afrontar distintos problemas y demandas del entorno.

Dentro de este contexto, el término de la relación de pareja y la dinámica dependiente de esta, podrían haber potenciado la sensación de angustia y desregulación afectiva de Daniela. Lo cual también podría haberse visto reforzado por su tendencia al perfeccionismo y la autocrítica, lo que, combinado con una historia de ansiedad desde la infancia, incrementa su vulnerabilidad emocional. En este sentido, la ruptura de una relación afectiva significativa ha intensificado su sensación de vacío y desamparo, contribuyendo a conductas de autolesión e ideación suicida como intentos de manejar su malestar.

4.6. *Intervención*

En base a la hipótesis diagnóstica, la propuesta de intervención se fundamenta en los principios del modelo multinivel (MNL). Este modelo exige no sólo identificar la problemática, los factores de riesgo e hipótesis en los distintos niveles (individual, relacional y contextual), sino también reconocer los recursos disponibles en cada uno de ellos, con el fin de elaborar una intervención que sea integral y coherente

con la complejidad del caso. En este sentido, la intervención se estructura en cuatro ejes: la definición y priorización de objetivos, el fortalecimiento de recursos de la paciente, la formulación de intervenciones específicas por nivel y la propuesta de intervenciones integrativas que articulen los niveles de manera simultánea.

DEFINICIÓN Y PRIORIZACIÓN DE OBJETIVOS

Un primer paso consiste en delimitar los objetivos de intervención, considerando tanto la urgencia clínica del caso como su complejidad estructural. La presencia de ideación suicida recurrente y un intento no consumado sitúa al riesgo suicida como el objetivo prioritario e inmediato. Desde el modelo multinivel, este objetivo no se aborda únicamente desde el plano individual, sino que se debe articular la intervención con el entorno relacional (familia y redes de apoyo) y con el contexto escolar. Una medida concreta es la elaboración de un plan de seguridad personalizado, en el que se identifiquen señales de riesgo, recursos de apoyo inmediatos y protocolos de acción tanto para Daniela como para su familia, y colegio.

En un segundo nivel de prioridad podríamos plantear que se encuentra la estabilización de la sintomatología ansiosa, manifestada en crisis de pánico y sentimientos de desbordamiento emocional. Este objetivo es fundamental para posibilitar la continuidad en el ámbito académico y social de Daniela, además de fortalecer el compromiso con la realización de procesos terapéuticos de mayor profundidad. Aquí se podrían considerar intervenciones como técnicas de regulación fisiológica, entrenamiento en estrategias de afrontamiento y abordaje de la rumiación cognitiva. Por otra parte, la relación madre-hija se presenta como un eje relacional problemático y como una potencial fuente de apoyo. La tensión entre ambas parece surgir, en parte, por la sobrecarga de responsabilidades domésticas en Daniela y por el estilo de acompañamiento materno, que la paciente percibe como intrusivo. En este sentido, sería relevante poder evaluar si este aspecto se interviene de manera inmediata en el vínculo o si resulta más pertinente fortalecer primero los recursos individuales de Daniela, de modo que pueda sostener una comunicación más asertiva con su madre.

Con todo lo anterior, la definición de objetivos para el caso, enfatizaría la relevancia de favorecer el bienestar psicológico y social de Daniela mediante la reducción de sintomatología ansiosa y depresiva, el fortalecimiento de sus recursos personales, la mejora de sus vínculos familiares y la activación de redes de apoyo contextuales.

FORTALECIMIENTO DE RECURSOS DE LA PACIENTE

El modelo multinivel enfatiza que la intervención no debe quedar circunscrita únicamente al déficit o la sintomatología, esta debe considerar también los recursos protectores presentes en el caso. En Daniela se identifican varios elementos que pueden ser potenciados.

En el plano individual, destaca su disposición al proceso terapéutico, su capacidad reflexiva y un adecuado nivel de comprensión que le permite involucrarse en el trabajo clínico. Estos elementos pueden fortalecerse mediante el uso de registros emocionales, tareas de autoobservación y la transformación de su motivación académica en un impulsor de superación, más que en una fuente de angustia.

En el plano relacional, el establecimiento de una alianza terapéutica sólida representa un recurso fundamental. La posibilidad de vivenciar en la relación con el terapeuta una experiencia de confianza, validación emocional y comunicación respetuosa constituye una oportunidad reparadora frente a los patrones disfuncionales que parecen predominar en el ámbito familiar. Asimismo, la relación con los abuelos maternos aparece como un recurso relevante, el cual podría ser potenciando, posiblemente mediante intervenciones conjuntas que fortalezcan su rol de figuras de apoyo.

En el plano contextual, el colegio se podría configurar como una red de apoyo clave, dado que ya ha mostrado flexibilidad y disposición para contener a la paciente en el ámbito académico y emocional. Este recurso podría formalizarse mediante la construcción de un plan escolar individualizado, que contemple adaptaciones académicas, protocolos de acompañamiento en situaciones de crisis y coordinación constante con el equipo terapéutico.

INTERVENCIONES ESPECÍFICAS POR NIVEL

Respecto a las intervenciones concretas por cada nivel:

- En el nivel individual, se proponen estrategias orientadas a la estabilización y fortalecimiento emocional de Daniela. Estas podrían incluir entrenamiento en técnicas de regulación emocional (respiración diafragmática, relajación muscular progresiva, mindfulness), abordaje de la rumiación mediante técnicas de reestructuración cognitiva, diseño de estrategias de prevención de autolesiones (como alternativas conductuales de reemplazo frente al impulso) y un proceso de elaboración del duelo por la ruptura de pareja, que le permita resignificar la experiencia y avanzar hacia una mayor autonomía afectiva.
- En el nivel relacional, las intervenciones se centran en la relación madre-hija y en la familia extensa. Se proponen sesiones de mediación orientadas a redistribuir responsabilidades domésticas, con el fin de reducir la sobrecarga en Daniela. Asimismo, se considera necesario trabajar con la madre en psicoeducación respecto de estilos de acompañamiento menos intrusivos y más colaborativos. En cuanto a la familia extensa, se podrían r intervenciones

focalizadas en disminuir los episodios de violencia doméstica, estableciendo acuerdos básicos de convivencia y mecanismos de resolución pacífica de conflictos.

- En el nivel contextual, se plantea profundizar la coordinación con el colegio, estableciendo protocolos específicos de apoyo académico y contención emocional. También se considera fundamental mantener la vinculación con el sistema de salud mental secundaria para dar continuidad al monitoreo del riesgo suicida y asegurar un abordaje interdisciplinario. Finalmente, se propone trabajar con la familia las creencias que tienden a normalizar la violencia, promoviendo una visión crítica que permita resignificar estas prácticas y reducir su impacto en la paciente.

Finalmente, resulta importante mencionar que, para cada nivel, se propone trabajar en la elaboración simbólica, tanto de la sintomatología como de los conflictos (individuales, relacionales y contextuales), por los cuales se encuentra atravesando la paciente

POSIBLES INTERVENCIONES INTEGRATIVAS

Uno de los aspectos más relevantes del modelo multinivel es el foco en diseñar intervenciones que integren simultáneamente las tres dimensiones, evitando la fragmentación del abordaje. Siguiendo esta línea, podríamos plantear al menos cuatro focos que se debiesen abordar. En primer lugar se propone realizar sesiones familiares de regulación emocional, en las que Daniela pueda entrenar habilidades individuales de autocontrol, su madre y familia practiquen nuevas formas de comunicación y resolución de conflictos, y se aborden de manera explícita las creencias que normalizan la violencia.

Asimismo, la construcción de un plan de seguridad escolar-familiar podría permitir articular el nivel individual (identificación de señales y estrategias de autorregulación), el relacional (apoyo de la madre y los abuelos) y el contextual (participación del colegio y coordinación con redes de salud).

La reincorporación a actividades extracurriculares con apoyo escolar y familiar constituye otra estrategia integradora, ya que favorece la autoestima individual, fortalece redes de pares y activa recursos comunitarios protectores.

Finalmente, se propone la implementación de espacios de psicoeducación conjunta madre-hija en torno a la ansiedad y la regulación emocional, lo cual podría contribuir tanto a la reducción de la sintomatología en Daniela como al fortalecimiento de la relación materna y la transformación de creencias familiares sobre la salud mental.

En conclusión, la intervención en el caso de Daniela, desarrollada desde este modelo, permite organizar de manera sistemática los objetivos, recursos y estrategias terapéuticas, garantizando un abordaje comprensivo que integra las dimensiones individuales, relacionales y contextuales. En este sentido, esta perspectiva evita intervenciones fragmentadas y ofrece un marco conceptual y técnico que busca ser coherente con la complejidad clínica del caso, asegurando con esto que las acciones propuestas se orienten a la mejora del bienestar global de la paciente.

5.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders*. American Psychological Association.
- Braveman, P., Egerter, S., & Williams, D. (2011). The Social Determinants of Health: Coming of Age. *Annual Review Public Health*, 32, 381-398.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Capponi, R. (1987). *Psicopatología y semiología psiquiátrica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Guenther, L. (2020). *Homo Allegoris: How Art Perception and Allegory Analysis Reveal the Life Script Ideology*. *Human Arenas*, 1-16.
- Papalia, D., Duskin, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Sassenfeld, A. (2020). *La mente Intersubjetiva*. Santiago de Chile: CETERE.
- Stolorow, R., & Atwood, G. (2004). *Los contextos del ser*. Herder.
- Valsiner, J. (2003). *Beyond Social Representations: A Theory of Enablement*. *The Social Determinants*, 12, 7.1-7.16.

SECCIÓN DOS

Modelos de intervención en
Psicología Educativa

CAPÍTULO 2

Diseños experimentales y cuasi-experimentales: el *Gold Standard* para evaluar intervenciones educativas

Daniela Bruna Jofré
Karla Lobos Peña

RESUMEN

Este capítulo presenta los diseños experimentales y cuasi-experimentales como el principal referente metodológico para evaluar intervenciones en Psicología Educativa, debido a su capacidad de sostener inferencias causales y fortalecer la validez interna. Se revisan los fundamentos del “Gold Standard”, destacando el valor de la asignación aleatoria en ensayos controlados y, a la vez, las limitaciones éticas, organizativas y logísticas que suelen dificultar su implementación en contextos educativos reales. Frente a ello, se profundiza en alternativas cuasi-experimentales —grupos no equivalentes, series temporales interrumpidas y cohortes apareadas— junto con estrategias para mitigar amenazas a la validez, mediante emparejamiento, control estadístico y triangulación con datos cualitativos. El capítulo entrega orientaciones prácticas para planificar intervenciones evaluables: delimitación del problema con evidencia, formulación de objetivos e hipótesis contrastables, decisiones de muestreo y asignación, selección y validación de instrumentos, monitoreo de fidelidad de implementación y análisis de impacto incorporando tamaños de efecto e interpretaciones contextualizadas. Finalmente, se presentan casos aplicados centrados en la promoción de la autorregulación del aprendizaje en educación media y superior, mostrando cómo combinar rigor metodológico, participación de actores y consideraciones de sostenibilidad y transferencia para generar evidencia útil para la mejora educativa.

Palabras clave: diseños experimentales; diseños cuasi-experimentales; evaluación de impacto; validez interna; autorregulación del aprendizaje

1.

INTRODUCCIÓN

En las Ciencias Sociales y, particularmente, en la Psicología Aplicada, la necesidad de diseñar e implementar intervenciones basadas en evidencia ha cobrado creciente relevancia en las últimas décadas. Esta exigencia responde a la demanda de garantizar que las acciones desarrolladas en contextos clínicos, educacionales u organizacionales estén fundamentadas teóricamente y cuenten con un respaldo empírico robusto que permita sostener su efectividad (Shadish et al., 2002).

En el campo de la Psicología Educativa, esta perspectiva adquiere una relevancia indiscutible. La expectativa de que los programas, talleres y estrategias implementadas en contextos educativos se diseñen y evalúen rigurosamente está en el centro de la práctica profesional informada por la evidencia. En este marco, los diseños experimentales y cuasi-experimentales se han consolidado como el referente metodológico por excelencia, frecuentemente denominado “Gold Standard” para evaluar intervenciones (Reichardt, 2019).

La idea de un ‘Gold Standard’ se asocia con el principio de máxima validez interna, es decir, la capacidad de atribuir los efectos observados directamente a la intervención y no a factores externos (Campbell & Stanley, 1963). Los diseños experimentales se distinguen principalmente por la asignación aleatoria de participantes a grupos de intervención y control, lo que permite controlar sesgos y equilibrar variables extrañas. Esta característica hace que

los ensayos controlados aleatorizados (ECA) sean ampliamente valorados en investigación educativa, especialmente para medir la efectividad de programas de innovación pedagógica, intervenciones socioemocionales o estrategias de apoyo al aprendizaje (Shadish et al., 2002).

No obstante, la realidad de los contextos educativos —escuelas, liceos y universidades— presenta desafíos éticos, organizativos y logísticos que, en ocasiones, dificultan la aplicación de diseños experimentales en su forma más pura. Por ejemplo, puede no ser ético negar una intervención a un grupo de estudiantes que se beneficiaría de ella o puede ser inviable lograr una asignación aleatoria cuando la estructura de cursos y niveles ya está definida (Mohr et al., 2018). En estos escenarios, los diseños cuasi-experimentales surgen como una alternativa viable y rigurosa (Reichardt, 2019).

Los diseños cuasi-experimentales no cuentan con asignación aleatoria, pero sí incluyen estrategias para controlar amenazas a la validez interna, como el uso de grupos de comparación, mediciones pretest y posttest, y análisis estadísticos robustos. Modelos como los grupos no equivalentes, las series temporales interrumpidas y los diseños de cohortes apareadas son comunes en investigación educativa, ya que permiten evaluar cambios significativos asociados a la intervención, aunque con mayores restricciones para inferir causalidad directa (Gopalan, Rosinger, & Ahn, 2020).

Desde la perspectiva histórica, el trabajo pionero de Campbell y Stanley (1963) sentó las bases para sistematizar estos diseños, brindando orientaciones prácticas que aún hoy guían a profesionales e investigadores. La literatura reciente destaca que, en el ámbito educativo, estos enfoques se han aplicado para evaluar programas de prevención de la deserción escolar, desarrollo de habilidades socioemocionales, intervenciones en alfabetización académica y evaluaciones de políticas educativas (Gopalan et al., 2020).

Si bien este capítulo se centra en la Psicología Educacional, es importante destacar que los diseños experimentales y cuasi-experimentales constituyen un referente metodológico transversal para la Psicología en general y para múltiples disciplinas de las Ciencias Sociales. Su lógica de control sistemático y atribución causal ha permitido evaluar programas en Psicología Clínica —como intervenciones en salud mental comunitaria—, en Psicología Organizacional —como capacitaciones para mejorar clima laboral— y en campos interdisciplinarios como la Salud Pública y el Trabajo Social (Gopalan et al., 2020; Shadish et al., 2002). Por ello, las orientaciones, recomendaciones y ejemplos aquí presentados pueden adaptarse a distintas realidades, fomentando una cultura de intervención fundamentada en evidencia que trascienda áreas específicas y promueva la mejora continua de las prácticas profesionales.

A pesar de su reconocida robustez, los diseños experimentales y cuasi-experimentales enfrentan críticas y

limitaciones. Entre ellas se destaca la tensión entre validez interna y validez externa: maximizar el control sobre variables puede reducir la capacidad de generalizar los hallazgos a otros contextos (Shadish et al., 2002). Además, factores éticos, como el consentimiento informado, la protección de grupos vulnerables y la equidad en la distribución de beneficios, deben considerarse cuidadosamente, especialmente en contextos educativos diversos y con recursos limitados (Mohr et al., 2018; Gopalan et al., 2020). Para abordar estos desafíos, se propone complementar los enfoques cuantitativos con métodos cualitativos o diseños mixtos que permitan comprender mejor los procesos y factores contextuales que influyen en los resultados (Creswell & Plano Clark, 2018).

En la formación de profesionales de la Psicología Educacional, la comprensión y aplicación de diseños experimentales y cuasi-experimentales constituye una competencia clave. Esta habilidad fortalece la calidad de los trabajos de grado, prácticas profesionales y tesis de posgrado, y fomenta la toma de decisiones informada y la mejora continua de las prácticas educativas. Conocer los principios, ventajas y limitaciones de estos diseños permite a estudiantes y futuros profesionales seleccionar estrategias metodológicas acordes a cada contexto, considerando criterios éticos y prácticos.

En síntesis, este capítulo busca ofrecer una guía práctica y contextualizada para diseñar, implementar y evaluar intervenciones educativas bajo esquemas experimentales y cuasi-experi-

mentales. A través de orientaciones técnicas claras y ejemplos aplicados, se espera contribuir a la formación de profesionales capaces de generar evidencia relevante para transformar positivamente la realidad educativa y aportar al desarrollo de una Psicología y unas Ciencias Sociales más sólidas y comprometidas con la práctica basada en evidencia.

Este capítulo combina fundamentos teóricos con experiencias desarrolladas en contextos reales de intervención, proporcionando a estudiantes y profesionales una guía contextualizada para aplicar estos diseños en la Psicología Educativa actual.

2. ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN

El diseño e implementación de una intervención que aspire a ser evaluada mediante diseños experimentales o cuasi-experimentales exige tomar decisiones metodológicas informadas desde la fase de planificación hasta el análisis de resultados. Este apartado ofrece una guía práctica para orientar a estudiantes y profesionales en formación, especialmente en contextos educativos, sobre los pasos clave para garantizar una intervención rigurosa y éticamente viable.

2.1. *Elementos clave para planificar una intervención evaluable*

Toda intervención rigurosa comienza con una delimitación precisa del pro-

blema. En Psicología Educativa, esto implica fundamentar la existencia del problema con datos cuantitativos y cualitativos, identificando sus causas, población afectada y contexto. Según Shadish et al. (2002), la definición clara del problema es una de las condiciones que permite estructurar hipótesis viables y relacionar los objetivos con indicadores medibles. Por ejemplo, un equipo que detecta una baja en la retención universitaria podría revisar indicadores de asistencia, rendimiento académico y encuestas de clima de aula para determinar si la causa principal es la falta de habilidades de autorregulación, la desmotivación o la percepción de aislamiento.

Para delimitar el problema pueden ayudar algunas preguntas clave como:

- ¿Qué evidencia empírica respalda la existencia del problema?
- ¿Qué población se ve más afectada?
- ¿Cuál es el impacto del problema en los aprendizajes?
- ¿Qué factores individuales, institucionales o sociales lo perpetúan?

Formular objetivos claros y realistas es el siguiente paso. Los objetivos deben ser específicos, medibles, alcanzables, relevantes y limitados en el tiempo (SMART) (Doran, 1981). Por ejemplo, si el problema detectado es la baja autorregulación académica en estudiantes de primer año, el objetivo general podría ser:

“Fortalecer habilidades de autorregulación académica para mejorar la planificación, monitoreo y autoevaluación del aprendizaje en estudiantes de primer año de pedagogía”.

Los objetivos específicos desagregarán estas dimensiones para operacionalizar los resultados esperados.

Una hipótesis bien formulada traduce estos objetivos en una relación causal que pueda contrastarse empíricamente. Cook y Campbell (1979) subrayan que una hipótesis debe expresar claramente la dirección esperada del cambio y la relación entre la variable independiente (intervención) y la dependiente (resultado). Un ejemplo de hipótesis, que cumple con estos criterios, podría ser:

“Los estudiantes que participen en el taller de estrategias de autorregulación del aprendizaje mejorarán significativamente sus puntajes de planificación académica, en comparación con quienes no participen”.

2.2. Selección del diseño metodológico

Elegir un diseño metodológico adecuado es una decisión estratégica que debe considerar la factibilidad operativa, los recursos disponibles, la estructura institucional y las implicancias éticas. En la investigación educativa, el ensayo controlado aleatorizado (ECA) es considerado el estándar de oro para establecer relaciones causales fuertes (Reichardt, 2019). Los ECA implican asignar aleatoriamente a los participantes a grupos de intervención y control, asegurando la equivalencia inicial y reduciendo sesgos sistemáticos. Por ejemplo, en un programa de tutorías académicas para estudiantes de primer año, se pueden sortear cursos completos para recibir la intervención o permanecer como grupo control, asegurando que ambos grupos sean comparables en rendimiento previo.

Sin embargo, en contextos escolares o universitarios reales, la aleatorización completa no siempre es viable ni ética. Mohr et al. (2018) destacan que puede ser inapropiado negar una intervención beneficiosa a un grupo vulnerable o reorganizar cursos cuando los horarios ya están establecidos. En tales casos, los diseños cuasi-experimentales son una alternativa válida. Los grupos no equivalentes, uno de los diseños más comunes, comparan un grupo que recibe la intervención con otro similar sin in-

tervención, procurando controlar variables extrañas mediante técnicas estadísticas (Gopalan et al., 2020). Las series temporales interrumpidas permiten evaluar políticas o programas que afectan a toda una comunidad escolar, midiendo indicadores como asistencia, convivencia o rendimiento en varios puntos antes y después de la intervención para identificar cambios asociados al momento de implementación (Cook & Campbell, 1979;). Por su parte, los diseños de cohortes apareadas forman grupos de comparación emparejando participantes del grupo intervención y control según variables clave, como rendimiento previo o contexto familiar, con el fin de maximizar la equivalencia entre grupos cuando no es posible la asignación aleatoria (Reichardt, 2019; Gopalan et al., 2020).

Al seleccionar un diseño, es clave explicitar sus fortalezas y limitaciones. Campbell y Stanley (1963) insisten en que cada diseño tiene amenazas a la validez interna y externa, por lo que la planificación debe contemplar estrategias para mitigarlas, ya sea mediante emparejamiento, control estadístico o recolección de datos complementarios. El emparejamiento consiste en formar grupos de comparación equivalentes alineando características clave de los participantes, como rendimiento previo, edad o nivel socioeconómico (Reichardt, 2019). El control estadístico, por su parte, implica aplicar técnicas como ANCOVA o modelos de regresión para ajustar los resultados considerando covariables que podrían influir en la variable dependiente (Shadish et al., 2002). Finalmente, la recolección de datos complementarios, como entrevistas, observaciones o diarios de campo, permite triangular información y comprender mejor los factores contextuales que pueden afectar los resultados, reforzando la interpretación de los hallazgos (Creswell & Plano Clark, 2018).

2.3. *Muestreo y asignación de participantes*

El muestreo y la asignación de participantes definen la validez interna del estudio. En diseños experimentales, la asignación aleatoria es la técnica principal para garantizar que los grupos sean equivalentes al inicio. Torgerson & Torgerson (2003) enfatizan que una asignación transparente y reproducible es esencial para sostener la credibilidad de los resultados. Por ejemplo, en una intervención en colegios, se pueden sortear cursos completos o utilizar tablas de números aleatorios para asignar estudiantes individualmente. Es recomendable registrar y archivar el procedimiento de aleatorización para su revisión posterior.

Cuando la aleatorización no es posible, el emparejamiento estadístico se convierte en una estrategia clave para reducir sesgos de selección. El emparejamiento consiste en formar grupos comparables alineando variables críticas como rendimiento previo, edad, género o nivel socioeconómico (Reichardt, 2019). El Propensity Score Matching (PSM) es una técnica avanzada que calcula la probabilidad de que cada participante reciba la intervención en función de covariables, emparejando a quienes tienen puntajes similares (Gopalan et al., 2020). Esta técnica mejora la equivalencia de grupos en estudios con grandes muestras.

Después del emparejamiento, se recomienda utilizar técnicas estadísticas como el Análisis de Covarianza (ANCOVA), que ajusta los resultados post- intervención considerando diferencias iniciales. Por ejemplo, si el grupo intervención tenía puntajes más bajos en autorregulación antes del programa, el ANCOVA permite estimar el efecto neto de la intervención ajustando esos valores (Shadish et al., 2002). El uso de ANCOVA exige verificar supuestos estadísticos como homogeneidad de pendientes y normalidad de los residuos; por ello, es recomendable que los estudiantes cuenten con apoyo de asesores/as metodológicos o utilicen software como SPSS, o R.

2.4. *Elaboración y validación de instrumentos de medición*

La calidad de los datos depende directamente de la calidad de los instrumentos empleados. Schmitt (1996) recuerda que no existe buena investigación con instrumentos defectuosos. Lo ideal es utilizar escalas validadas y adaptadas a la población local.

Cuando no existen instrumentos adecuados, es legítimo diseñar uno nuevo siguiendo estándares mínimos. El proceso implica una revisión exhaustiva de literatura para definir constructos y dimensiones, la redacción de ítems claros, la validación de contenido mediante jueces expertos y la aplicación de una prueba piloto para verificar la comprensión (Boateng et al., 2018). El análisis de confiabilidad, utilizando coeficientes como alfa de Cronbach, debe acompañarse de comentarios sobre la interpretación de los resultados. Un valor de alfa $\geq 0,70$ se considera aceptable en la mayoría de los estudios de Ciencias Sociales (Tavakol & Dennick, 2011).

Los estudiantes deben documentar todo el proceso de diseño, validación y ajuste, incluyendo ejemplos de versiones preliminares y retroalimentación de expertos. Además, si se adaptan instrumentos protegidos, es necesario verificar permisos de uso o licencias para asegurar la ética académica.

2.5. *Implementación de la intervención: aspectos prácticos*

La fase de implementación articula lo planificado con la realidad. Dusbery et al. (2023) subraya que la implementación debe ser sistemática, con protocolos claros y mecanismos de monitoreo de la fidelidad. Un programa de tutorías socioemocionales, por ejemplo, requiere sesiones definidas, materiales estructurados y formación de los facilitadores. La formación debe incluir los objetivos de la intervención, la lógica detrás de cada sesión y aspectos éticos como la confidencialidad.

Durante la aplicación es recomendable utilizar listas de chequeo, observaciones de pares o reuniones de retroalimentación para monitorear la fidelidad de implementación (Gottfredson et al., 2015). La desviación de lo planificado puede comprometer la

validez de los hallazgos. Además, se deben gestionar factores contextuales como la disponibilidad de espacios, la coordinación con horarios académicos y la motivación de los participantes.

En términos éticos, es fundamental contar con el consentimiento informado de estudiantes y, en su caso, de apoderados o tutores legales. El consentimiento debe explicar los objetivos de la intervención, la forma en que se utilizarán los datos y la posibilidad de retirarse sin consecuencias (Beauchamp & Childress, 2019).

2.6. Estrategias de análisis de datos para evaluar impacto

El análisis de datos debe planificarse desde el diseño, no al final del proceso. Shadish et al. (2002) enfatizan que la elección de técnicas estadísticas adecuadas está estrechamente ligada al tipo de diseño y a la calidad de la recolección de datos. En ensayos controlados aleatorizados, los análisis más comunes incluyen la comparación de medias mediante t-test o ANOVA para evaluar diferencias entre grupos de intervención y control (Field, 2013). Estas pruebas permiten verificar si los cambios observados son estadísticamente significativos y coherentes con la hipótesis planteada.

Cuando se utilizan diseños cuasi-experimentales, es imprescindible considerar el control de variables confusoras. El uso de ANCOVA o modelos de regresión múltiple ajusta los resultados postintervención controlando covariables relevantes (Shadish, et al., 2002; Reichardt, 2019). Por ejemplo, en una intervención para mejorar la asistencia escolar, la variable de rendimiento previo puede actuar como covariable para aislar mejor el efecto de la intervención.

Además de la significancia estadística, se recomienda reportar la magnitud del efecto (Cohen's d , eta cuadrado parcial) y sus intervalos de confianza. Cohen (1988) destacan que reportar tamaños del efecto fortalece la interpretación de resultados, facilitando la comparación entre estudios y la discusión de la relevancia práctica. Un cambio puede ser estadísticamente significativo, pero trivial en términos prácticos si su magnitud es mínima. Asimismo, resulta relevante analizar el impacto diferencial de la intervención en subgrupos específicos —como género, tipo de trayectoria educativa o nivel socioeconómico—, ya que esto permite identificar segmentos de la población en los que la intervención resulta más o menos efectiva, favoreciendo la toma de decisiones informadas y el diseño de estrategias más inclusivas.

Por ello, la triangulación de resultados, incluyendo análisis cualitativos complementarios cuando sea posible, amplía la comprensión de los hallazgos y su utilidad para la toma de decisiones (Creswell & Plano Clark, 2018).

El uso de software estadístico, como SPSS o R, facilita estos análisis y ofrece opciones de gráficos para ilustrar resultados de forma comprensible. Se recomienda que estudiantes de postgrado practiquen estos procedimientos en pequeños conjuntos

de datos antes de aplicarlos al estudio final, para asegurar que comprendan los supuestos estadísticos (normalidad, homocedasticidad) y sepan cómo actuar si estos no se cumplen.

2.7. Criterios para interpretar resultados y formular recomendaciones

Interpretar resultados es un proceso que trasciende la estadística descriptiva. Cook y Campbell (1979) y Gottfredson et al. (2015) coinciden en que la validez de una intervención no solo se mide por la diferencia de medias, sino por la comprensión del contexto y de los factores que pueden haber influido en los resultados. Por ejemplo, un taller para reducir la ansiedad académica puede verse afectado por el inicio de un periodo de alta carga evaluativa o por factores externos como crisis sociales.

La interpretación también debe considerar la sostenibilidad de los efectos. Un impacto inmediato puede no mantenerse en el tiempo si no existen condiciones para que los aprendizajes se consoliden (Thomas, 2020). Por eso, cada estudio debe incluir una discusión honesta sobre la viabilidad de escalar o adaptar la intervención, así como recomendaciones realistas para actores clave como docentes, directivos o responsables de política educativa.

Además, es una buena práctica planificar estrategias de diseminación de resultados. Esto implica escribir un informe final adaptando la información a formatos accesibles para la comunidad educativa: infografías para estudiantes y apoderados, talleres de retroalimentación para docentes o síntesis ejecutivas para equipos directivos (Gopalan et al., 2020). Estas acciones fortalecen la apropiación de los hallazgos y motivan mejoras continuas basadas en evidencia.

2.8. Buenas prácticas y errores comunes a evitar

Diseñar intervenciones educativas rigurosas implica anticipar dificultades comunes y adoptar buenas prácticas para enfrentarlas. Reichardt (2019) advierte que muchos estudios pierden validez por no prever factores de implementación como ausentismo, resistencia institucional o problemas de logística. Entre las buenas prácticas destaca planificar cronogramas realistas y flexibles, formar al equipo implementador en detalle y establecer canales de comunicación efectivos entre investigadores, docentes y autoridades escolares.

Una recomendación clave es mantener registros detallados de cada fase del proyecto: procedimientos de aleatorización, criterios de emparejamiento, ajustes realizados durante la implementación y motivos de posibles abandonos de participantes (Shadish et al., 2002). Esta documentación no solo respalda la calidad del estudio, sino que permite identificar aprendizajes para futuros proyectos.

En cuanto a errores frecuentes, destacan la subestimación del tamaño muestral necesario para detectar efectos con potencia estadística adecuada, la falta de control de covariables en diseños cuasi-experimentales, y la interpretación excesiva de resultados sin considerar limitaciones contextuales (Gottfredson et al., 2015). También es un error común descuidar la fidelidad de la intervención, lo que puede generar variabilidad en la aplicación y dificultar la atribución de efectos.

Tabla 1. Errores y buenas prácticas en diseños cuasi- experimentales y experimentales

Error frecuente	Buena práctica recomendada
Subestimar tamaño muestral	Calcular tamaño con G Power u otro software
No controlar covariables	Aplicar ANCOVA o regresión múltiple
Falta de fidelidad en implementación	Utilizar listas de chequeo y monitoreo
Resultados sin contexto	Triangular con datos cualitativos.

Finalmente, un aspecto ético transversal es garantizar la confidencialidad de los datos y respetar el consentimiento informado, especialmente cuando se trabaja con poblaciones vulnerables o menores de edad (Beauchamp & Childress, 2019). Reflexionar sobre estos aspectos fortalece la integridad de la investigación y su contribución a una Psicología Educacional comprometida con la práctica basada en evidencia.

2.9. *Consideraciones para la sostenibilidad y transferencia de las intervenciones*

Una intervención educativa rigurosamente diseñada y evaluada adquiere un valor aún mayor cuando se proyecta más allá de su fase inicial y logra sostener sus efectos en el tiempo. La sostenibilidad, entendida como la capacidad de mantener los resultados positivos una vez finalizada la implementación directa, y la transferibilidad, como la posibilidad de adaptar e incorporar la intervención en otros contextos educativos, son dimensiones clave en el ciclo de vida de cualquier iniciativa basada en evidencia.

Lograr la sostenibilidad requiere que, desde la etapa de planificación, se incorporen estrategias que favorezcan la apropiación institucional y la continuidad operativa (Gopalan et al., 2020). Entre ellas se encuentran la capacitación de equipos locales, el diseño de materiales reutilizables, la integración con los objetivos curriculares y el compromiso formal de autoridades académicas. Documentar de forma sistemática la lógica de intervención —incluyendo la teoría del cambio, los recursos

involucrados, las condiciones críticas de implementación y las adaptaciones realizadas— permite que otras comunidades educativas puedan replicarla o escalarla con fidelidad contextual.

Asimismo, la transferibilidad exige sensibilidad hacia las diferencias culturales, estructurales y pedagógicas de los entornos en los que se pretende aplicar la intervención (Cham et al., 2024). Por ello, se recomienda acompañar los procesos de escalamiento con instancias de pilotaje, retroalimentación participativa y ajustes iterativos que aseguren su pertinencia y eficacia local.

Desde una perspectiva ética, considerar la sostenibilidad y la transferibilidad implica reconocer que las intervenciones exitosas no deben limitarse a beneficiar a un grupo reducido, sino que deben aspirar a una mayor cobertura y equidad en el acceso. En contextos de alta vulnerabilidad educativa, este principio cobra especial relevancia, ya que la posibilidad de sostener cambios positivos en el tiempo y replicarlos en otras comunidades puede contribuir a cerrar brechas estructurales en oportunidades de aprendizaje.

Por último, establecer un sistema de monitoreo post intervención, con indicadores simples pero sensibles al cambio, permite evaluar la persistencia de los efectos en el tiempo, identificar factores facilitadores o inhibidores, y generar evidencia acumulativa que oriente futuras mejoras (Cham et al., 2024). Esta mirada de largo plazo es coherente con una Psicología Educativa comprometida no solo con la eficacia inmediata, sino también con la transformación sostenida de los procesos formativos.

3.

APLICACIONES EN EL CONTEXTO DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

La implementación de diseños experimentales y cuasi-experimentales en Psicología Educativa no solo representa un desafío técnico, sino que se convierte en una herramienta fundamental para tomar decisiones basadas en evidencia y fortalecer la calidad de los procesos formativos. En todos los casos que se presentarán en este apartado, se observa un hilo conductor común: la promoción de competencias de autorregulación del aprendizaje (ARA) en diferentes niveles educativos y contextos, desde la educación media hasta la universidad, involucrando tanto a estudiantes como a docentes. La autorregulación es reconocida como una competencia transversal que potencia la planificación, el monitoreo y la evaluación del propio aprendizaje (Zimmerman & Schunk, 2011; Panadero, 2017), y su fortalecimiento es especialmente relevante en comunidades educativas que enfrentan desafíos como altas tasas de deserción, baja motivación académica o entornos de alta vulnerabilidad social.

Cada experiencia descrita a continuación muestra cómo se adaptan los principios del “Gold Standard” para evaluar intervenciones en escenarios reales, aprovechando la flexibilidad de los diseños cuasi-experimentales cuando la aleatorización no es posible y la rigurosidad metodológica para mitigar amenazas a la validez interna. Estos casos, desarrollados por académicos y estudiantes de postgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo, evidencian cómo la combinación de herramientas digitales, estrategias pedagógicas y acompañamiento institucional puede contribuir a la sostenibilidad de prácticas que fomenten la autonomía en el aprendizaje.

La elección de intervenciones centradas en la autorregulación del aprendizaje responde no solo a su fundamentación teórica y evidencia acumulada sobre su impacto en el rendimiento académico, sino también a lineamientos recientes de política educativa y a desafíos acentuados por la pandemia. Este contexto ha visibilizado la necesidad urgente de fortalecer competencias como la planificación, el automonitoreo y la autoevaluación en los estudiantes, a fin de promover aprendizajes más autónomos y sostenibles en todos los niveles del sistema educativo. Desde una perspectiva ética, impulsar estas intervenciones también implica reconocer el derecho de todos los estudiantes a desarrollar herramientas para gestionar activamente su proceso de aprendizaje, especialmente en contextos donde las oportunidades educativas son desiguales. Fomentar la autorregulación, en este sentido, no es solo una decisión pedagógica, sino un compromiso con la equidad y la justicia educativa.

3.1. *Caso 1: Evaluación de un programa de formación docente para promover la autorregulación del aprendizaje*

CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN

En la educación superior chilena, fortalecer la autorregulación del aprendizaje es una meta clave para mejorar la permanencia y el rendimiento académico. Sin embargo, no siempre los docentes universitarios poseen formación pedagógica específica para promover esta competencia transversal en sus estudiantes. Con base en este diagnóstico, un equipo interdisciplinario de la Facultad de Psicología de la UDD desarrolló un programa de formación dirigido a docentes de diversas facultades (Salud, Psicología, Derecho, Educación, Economía e Ingeniería). El curso, de 21 horas, combinó sesiones teóricas y actividades prácticas, enfocándose en reforzar conocimientos sobre autorregulación, la autoeficacia docente y la adopción de prácticas de enseñanza alineadas (Bruna et al., 2023).

DISEÑO CUASI-EXPERIMENTAL APLICADO

Dado que la participación en el programa fue voluntaria, se optó por un diseño cuasi-experimental pretest–posttest con grupos de comparación no equivalentes, emparejando participantes por área disciplinar y nivel de cursos para maximizar la

equivalencia. Se aplicaron tres instrumentos validados: un cuestionario de conocimientos sobre autorregulación (Dignath-Van Ewijk & Van der Werf, 2012), la escala de autoeficacia docente (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001) y un inventario de prácticas alineadas (Rosário et al., 2007). Los datos se analizaron mediante modelos jerárquicos lineales para considerar la estructura anidada de docentes dentro de facultades y ajustar covariables como años de experiencia y género (Reichardt, 2019).

RESULTADOS Y LECCIONES APRENDIDAS

El estudio mostró mejoras significativas en la autoeficacia docente y en la frecuencia de uso de prácticas pedagógicas orientadas a la autorregulación, especialmente en docentes de Psicología y Ciencias de la Salud. No obstante, los puntajes de conocimiento teórico no variaron significativamente, lo que plantea la necesidad de prolongar los programas formativos y reforzar la integración de teoría y práctica. Entre los aprendizajes destaca la relevancia de la mentoría entre pares y el acompañamiento post curso para sostener los cambios en la práctica. Este caso evidencia que, aun sin aleatorización completa, un diseño cuasi-experimental bien estructurado puede generar evidencia valiosa para fortalecer políticas de formación docente basadas en evidencia.

3.2. *Caso 2: Programa intra-curricular de autorregulación del aprendizaje con App 4Planning*

CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN

La falta de estrategias de autorregulación es una causa recurrente de deserción universitaria, especialmente en estudiantes de primer año que enfrentan exigencias académicas más complejas. Con base en diagnósticos que revelaron bajos niveles de planificación y organización del tiempo, se implementó en siete universidades chilenas un programa intra-curricular de fortalecimiento de la autorregulación, apoyado en la aplicación digital 4Planning, como parte de un proyecto Fondef (Lobos et al., 2021). A diferencia de los talleres extracurriculares, el programa se integró a asignaturas críticas como álgebra y cálculo, aumentando así la relevancia percibida y la transferencia a situaciones reales de estudio.

DISEÑO CUASI-EXPERIMENTAL APLICADO

Se utilizó un diseño cuasi-experimental pretest–posttest con grupo control y experimental. La muestra comprendió 473 estudiantes de primer año, de los cuales 332 conformaron el grupo intervención y 138 el grupo control, emparejados por área disciplinar y rendimiento previo. El programa se desarrolló en nueve sesiones, cada una con videos motivacionales, infografías, ejercicios prácticos y uso de la app con

elementos de gamificación. La escala de disposición al estudio ($\alpha = 0.89$) se aplicó antes y después de la intervención; los datos se analizaron mediante ANOVA.

RESULTADOS Y LECCIONES APRENDIDAS

El grupo intervención mostró incrementos significativos en planificación y monitoreo, superando en más de un 40% la categoría de uso frecuente de estrategias. La articulación con las asignaturas permitió mayor adherencia y sentido de relevancia. Entre los desafíos se identificaron problemas de conectividad, falta de dominio docente sobre herramientas digitales y resistencia inicial de algunos estudiantes. Los hallazgos resaltan la importancia de integrar recursos tecnológicos dentro del currículo, capacitar a docentes en su uso pedagógico y realizar seguimientos longitudinales para evaluar la sostenibilidad de los cambios.

3.3. *Caso 3: Promoción del uso de una aplicación de autorregulación del aprendizaje*

CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN

Este caso corresponde a un trabajo de grado para el Magíster en Psicología Educativa, centrado en la promoción del uso de una app de autorregulación desarrollada en un proyecto FONDECYT. El diagnóstico mostró que, a pesar de su disponibilidad, la app Regula2 era poco utilizada por estudiantes de primer año debido a barreras como la falta de inducción, la multiplicidad de plataformas y la escasa integración en la docencia (Hrastinski, 2019). Se recurrió a la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 2020) y al Modelo de Aceptación Tecnológica (Davis, 1989) para analizar intenciones conductuales y creencias de uso.

DISEÑO DE INTERVENCIÓN

La estrategia combinó talleres para docentes sobre promoción de la autorregulación y uso de la app, actividades intra-curriculares para estudiantes y materiales institucionales de apoyo. Se realizaron focus groups, encuestas y registros de uso para monitorear la adopción. La metodología combinó elementos de investigación-acción participativa para ajustar la estrategia a las percepciones reales de estudiantes y docentes.

RESULTADOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Los resultados evidenciaron una valoración positiva de la herramienta: más del 60% de los estudiantes consideró útil la app para organizar tareas. Sin embargo, persistieron limitaciones como problemas técnicos y la coexistencia de múltiples plataformas. El caso destaca la necesidad de articular la dimensión tecnológica con

prácticas pedagógicas intencionadas, inducción temprana y soporte técnico, reforzando la sostenibilidad y la apropiación por parte de toda la comunidad educativa.

3.4. **Caso 4: Promoción de competencias de autorregulación en estudiantes de educación media en pandemia**

CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN

En plena pandemia de Covid-19, estudiantes de educación media enfrentaron interrupciones de clases presenciales y falta de estructura para sostener hábitos de estudio. En un colegio subvencionado del Biobío se diseñó una intervención para fortalecer competencias de autorregulación en estudiantes de tercero medio, población vulnerable a la desmotivación y la discontinuidad escolar (Eberle & Hobrecht, 2021).

DISEÑO CUASI-EXPERIMENTAL APLICADO

Se utilizó un diseño cuasi-experimental con grupo de comparación no equivalente. Un curso participó en talleres virtuales de seis sesiones centradas en planificación, establecimiento de metas y autoevaluación, mientras otro curso continuó con la modalidad regular. Se combinaron cuestionarios y entrevistas con docentes para triangular hallazgos. El principio de equidad aseguró que los contenidos pudieran replicarse luego en el grupo control.

RESULTADOS Y LECCIONES

Se observaron mejoras moderadas en percepción de control y planificación. Docentes destacaron la contención emocional de las sesiones, aunque persistieron barreras de conectividad y asistencia irregular. Se recomienda reforzar el rol de la familia, capacitar tutores en seguimiento remoto y adaptar estos talleres a formatos híbridos para maximizar su impacto.

REFLEXIONES FINALES

Estos casos demuestran que promover la autorregulación del aprendizaje mediante diseños evaluables es viable y necesario, aun en contextos desafiantes. Cada experiencia reafirma que combinar rigor metodológico con flexibilidad, participación de actores clave y principios éticos es esencial para sostener cambios significativos en la cultura de aprendizaje. Para estudiantes de postgrado, estas experiencias sirven de hoja de ruta para diseñar intervenciones realistas, contextualizadas y con impacto comprobable.

4.

CONCLUSIONES

Los diseños experimentales y cuasi-experimentales representan herramientas fundamentales para garantizar que las intervenciones desarrolladas en Psicología Educativa se fundamenten en evidencia robusta y generen aprendizajes sostenibles. A lo largo de este capítulo se ha argumentado que aplicar principios del llamado “Gold Standard” es posible y necesario, incluso en contextos complejos, siempre que se ajusten a las realidades institucionales, los recursos disponibles y las consideraciones éticas de cada comunidad educativa.

Una conclusión fundamental que se desprende de este trabajo es que planificar e implementar intervenciones educativas evaluables exige combinar criterios de rigor metodológico con un conocimiento profundo del contexto y la población participante. La aplicación de diseños experimentales y cuasi-experimentales permite fundamentar decisiones con datos confiables, mitigar amenazas a la validez interna y externa, y generar resultados transferibles a otras realidades. La autorregulación del aprendizaje, trabajada aquí como eje transversal, evidencia cómo estos principios se pueden adaptar y replicar en diferentes niveles y escenarios, desde la formación docente y el uso de tecnologías hasta el acompañamiento de estudiantes en contextos escolares y universitarios.

Asimismo, los casos revisados reafirman la importancia de articular actores clave — docentes, directivos, estudiantes y familias— y de integrar recursos pedagógicos y tecnológicos alineados a los objetivos curriculares. La efectividad de estas intervenciones no solo depende del diseño inicial, sino también del monitoreo de procesos, la fidelidad de implementación y la capacidad de ajustar estrategias en función de los hallazgos. Esto implica asumir una mirada crítica, participativa y ética, que contemple la diversidad de trayectorias y la equidad en el acceso a los beneficios de la intervención.

A futuro, integrar diseños evaluativos con tecnologías de inteligencia artificial y analíticas de aprendizaje podría ampliar las posibilidades de monitoreo en tiempo real y personalización de intervenciones educativas.

Finalmente, para estudiantes de Magíster, profesionales en formación y docentes que lideran trabajos de grado, este capítulo busca ser una guía práctica para diseñar, ejecutar y evaluar intervenciones contextualizadas y viables, sosteniendo así una Psicología Educativa comprometida con la mejora continua y la toma de decisiones basadas en evidencia. Adoptar esta perspectiva implica no solo conocer modelos teóricos y técnicas estadísticas, sino también promover comunidades educativas más autónomas, reflexivas y capaces de afrontar los desafíos de un entorno en constante transformación.

5.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Selected recent advances and applications. In S. Conner & P. Norman (Eds.), *Predicting and changing health behaviour: Research and practice with social cognition models* (3rd ed., pp. 101–122). Open University Press.
- Barrera Soto, K., & Parra Santos, M. F. (2024). Promoción del uso de una aplicación de autorregulación del aprendizaje (ARA): Experiencia con docentes y estudiantes universitarios de primer año (Tesis de Magíster en Psicología Educacional, Universidad del Desarrollo). Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). *Principles of biomedical ethics* (8th ed.). Oxford University Press.
- Bruna, D., Pérez, M. V., Bustos, C., & Villaruel, V. (2023). The impact of a university teacher training program promoting self-regulated learning on teacher knowledge, self-efficacy, and practices. *Frontiers in Education*, 8, 1007137. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1007137>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.
- Cham, H., Lee, H., & Migunov, I. (2024). Quasi-experimental designs for causal inference: an overview. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-024-09981-2>.
- Coñuepán Meza, J., & Velásquez Zapata, E. (2022). Promoviendo competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de tercer año medio, durante la pandemia de Covid-19 (Tesis de Magíster en Psicología Educacional, Universidad del Desarrollo). Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings*. Houghton Mifflin.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Dignath-Van Ewijk, C., & Van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and practices of self-regulated learning. *Educational Research International*, 2012, Article 741713. <https://doi.org/10.1155/2012/741713>
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237–256. <https://doi.org/10.1093/her/18.2.237>
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35–36.
- Eberle, J., & Hobrecht, J. (2021). Self-regulated learning and academic achievement in the context of COVID-19: A systematic

- review. *Education Sciences*, 11(7), 328. <https://doi.org/10.3390/educsci11070328>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications.
- Gopalan, M., Rosinger, K., & Ahn, J. B. (2020). Use of quasi-experimental research designs in education research: Growth, promise, and challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 218–243. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903302>
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention Science*, 16(7), 893–926. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0555-x>
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63(5), 564–569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Lobos, K., Sáez-Delgado, F., Bruna, D., Cobo-Rendón, R., & Díaz-Mujica, A. (2021). Design, validity and effect of an intra-curricular program for facilitating self-regulation of learning competences in university students with the support of the 4Planning App. *Education Sciences*, 11(8), 449. <https://doi.org/10.3390/educsci11080449>
- Mohr, D. C., Lyon, A. R., Lattie, E. G., Reddy, M., & Schueller, S. M. (2018). Accelerating digital mental health research from early design and creation to successful implementation and sustainment. *Journal of Medical Internet Research*, 20(8), e153. <https://doi.org/10.2196/jmir.8776>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Reichardt, C. S. (2019). *Quasi-experimentation: A guide to design and analysis*. Guilford Press.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A., Azevedo, R., & González-Pienda, J. A. (2007). Research on self-regulated learning: A European perspective. *European Psychologist*, 12(3), 165–171. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.3.165>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350–353. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.350>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Torgerson, C. J., & Torgerson, D. J. (2003). The design and conduct of randomized controlled trials in education: Lessons from health care. *Oxford Review of Education*, 29(1), 69–85. <https://doi.org/10.1080/03054980307440>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

CAPÍTULO 3

Mejora Educativa: Modelo e Implementación

Mónica Mendoza Barra
Fernando Contreras Hernández

RESUMEN

El capítulo presenta un marco conceptual y operativo para la mejora educativa como proceso continuo y sistemático que busca elevar la calidad de la educación mediante estrategias pedagógicas y de gestión situadas. Se revisan referentes teóricos que han influido en políticas y prácticas: el Modelo de Efectividad Escolar, la propuesta de Hopkins sobre mejora sistémica anclada en colaboración docente y uso de datos, el aprendizaje organizacional de Senge, la Mejora Basada en Evidencia de Slavin y el enfoque RTI orientado a intervenciones progresivas y monitoreo. En Chile, estos fundamentos se expresan en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), instrumento que operacionaliza el PEI y articula objetivos estratégicos, metas medibles, estrategias anuales e indicadores, con apoyos de la Nueva Educación Pública y los Servicios Locales de Educación (SLEP). Se destacan efectos recientes en resultados SIMCE y experiencias de ciclos cortos de 90 días que favorecen foco, coordinación y “ganancias rápidas”. La implementación del PME se organiza en un ciclo de cuatro fases: diagnóstico y autoevaluación institucional con participación amplia y uso de múltiples fuentes; planificación estratégica de mediano plazo alineada al PEI y a normativas como SEP; planificación anual e implementación con acciones de alto impacto, seguimiento intermedio y apoyos externos/entre pares; y evaluación y retroalimentación para cerrar y reabrir el ciclo con aprendizajes organizacionales. El capítulo discute aplicaciones para la psicología educacional: impacto en motivación y autoeficacia estudiantil mediante metodologías activas y clima de altas expectativas; fortalecimiento del desarrollo profesional docente a través de CAP, acompañamiento en aula y liderazgo distribuido; y mejora del clima escolar y bienestar socioemocional como condición de aprendizaje. Se concluye que el PME, bien gestionado y contextualizado, favorece trayectorias de mejora sostenida.

Palabras clave: mejora educativa; Plan de Mejoramiento Educativo (PME); educación pública; calidad de la educación; desarrollo profesional docente.

1.

INTRODUCCIÓN

La mejora educativa se entiende como un proceso continuo y sistemático que tiene como objetivo central mejorar la calidad de la educación, adaptándose a diversos contextos, necesidades y dinámicas específicas de cada comunidad escolar. En este sentido, se entiende como un esfuerzo permanente por responder a los desafíos sociales, culturales y pedagógicos presentes en cada establecimiento educacional (de la Vega, 2020, citado en MINEDUC, 2025; Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014). De esta forma, la mejora educativa implica la implementación de estrategias pedagógicas y de gestión institucional que permiten favorecer los aprendizajes y la convivencia escolar, asegurando equidad en el acceso, permanencia y trayectorias de todos los/las estudiantes en el sistema educacional.

Para las instituciones de educación implica una serie de ensayos, pilotajes e iniciativas de experimentación, entendiéndose que no siempre es posible medir inmediatamente los impactos de cada acción y que es necesario reflexionar críticamente sobre el diseño e implementación para “seguir mejorando siempre” (MINEDUC, 2025).

En Chile, avances en materia legislativa como la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad establecieron la exigencia de planes de mejora en los establecimientos que reciben subvención del estado, situando este desafío como un eje central en educación que se ha puesto en funcionamiento a través de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME). Estos planes surgen como herramienta de planificación estratégica que permite a cada escuela operacionalizar su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y trazar rutas concretas de mejora escolar. El PME incluye objetivos estratégicos de mediano plazo, metas medibles, estrategias anuales, indicadores de seguimiento y acciones específicas, integrando referentes de la política como los Estándares Indicativos de Desempeño y otros instrumentos de gestión. De este modo, el PME articula todas las acciones del establecimiento en un ciclo de mejora continua, priorizando las áreas que la propia comunidad escolar se propone fortalecer a partir del análisis del contexto y la realidad de la institución (MINEDUC, 2025).

La relevancia que adquiere la mejora educativa en Chile se sustenta en la necesidad de superar brechas de aprendizaje y asegurar una educación de calidad para todos los/las estudiantes. Esto se ha visto reflejado en las orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación en los últimos años, especialmente después de la pandemia de COVID-19, donde se enfrentaron importantes desafíos de reactivación educativa para recuperar aprendizajes fundamentales, reducir el ausentismo escolar y atender el bienestar socioemocional de los alumnos. Para esto, el Ministerio de Educación reforzó el uso del PME como medio para canalizar una respuesta integral desde las instituciones de educación frente a estas brechas (MINEDUC, 2022).

Además, la Nueva Educación Pública a través de los Servicios Locales de Educación (SLEP) ha potenciado el uso del PME, observándose recientemente indicios de recuperación en resultados de pruebas nacionales (SIMCE) atribuibles a una gestión más focalizada de la mejora escolar desde los territorios (MINEDUC, 2024). Así, por ejemplo, los resultados SIMCE 2023 evidencian un alza de 9 puntos en Matemática en 4° básico, la mayor de la última década, logro destacado por la Agencia de Calidad y vinculado a los esfuerzos sistemáticos de mejora en establecimientos públicos administrados por los SLEP (Agencia de Calidad de la Educación, 2024).

Es importante destacar que el concepto y modelo de mejora educativa se sustenta en diversos referentes teóricos que han influenciado las estrategias de intervención en los sistemas escolares, siendo uno de los más relevantes el Modelo de Efectividad Escolar, el cual sostiene que las instituciones de educación pueden mejorar sus resultados al implementar procesos estructurados de gestión y enseñanza basados en la evidencia. Este modelo enfatiza la importancia de un liderazgo educativo efectivo, un clima escolar positivo y altas expectativas de resultados para todos los/las estudiantes como factores clave para la mejora continua (Bellei et al 2014).

Otro enfoque significativo es el Modelo de Mejora Escolar de Hopkins (2001), que plantea la mejora educativa como un proceso sistémico e integrado dentro de la cultura de la escuela, enfatizando que la intervención debe estar orientada por la colaboración docente, el aprendizaje profesional y el uso estratégico de datos para la toma de decisiones. Según este modelo, la mejora no puede ser un esfuerzo aislado, sino que debe formar parte del trabajo cotidiano de los docentes y directivos, quienes deben desarrollar una cultura de autoevaluación y aprendizaje constante.

Por su parte, el Modelo de Aprendizaje Organizacional, desarrollado por Senge (1990), considera a la escuela como una organización que aprende. Desde esta perspectiva se señala que las instituciones educativas deben desarrollar cinco dimensiones clave para alcanzar un mejor desempeño: el dominio personal, modelos mentales, visión compartida, aprendizaje en equipo y pensamiento sistémico; debiendo además promover la reflexión y mejora continua dentro de las escuelas y fortalecer la capacidad de adaptación a los cambios del entorno educativo.

En tanto, el Modelo de Mejora Basado en Evidencia, propuesto por Slavin (2002), enfatiza que las estrategias de intervención en las escuelas deben estar respaldadas por investigaciones científicas y datos empíricos. Este autor argumenta que la toma de decisiones basada en evidencia permite optimizar la enseñanza y personalizar el aprendizaje para atender las necesidades específicas de los/las estudiantes. Desde esta propuesta, se ha identificado el uso de metodologías activas, el aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa como claves para mejorar los resultados educativos.

Finalmente, el Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI), desarrollado por Fuchs y Fuchs (2006), aunque más orientado a la educación inclusiva, también es relevante para la mejora educativa. RTI se basa en la identificación temprana de dificultades y la implementación de intervenciones progresivas según el nivel de necesidad del estudiante. Este modelo promueve un enfoque basado en datos, con monitoreo constante del progreso estudiantil y ajustes en la enseñanza según la respuesta del alumno a las estrategias implementadas.

Los modelos puntualizados han influenciado el diseño y la implementación del PME en Chile, proporcionando una base conceptual para su desarrollo. La combinación de estos enfoques permite que las estrategias de mejora a implementar en las escuelas sean flexibles, contextualizadas y basadas en la evidencia, asegurando que los cambios implementados sean sostenibles en el tiempo y generen un impacto real en los aprendizajes de los/las estudiantes.

2.

ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN

El Plan de Mejoramiento Educativo (PME) se implementa a través de un ciclo de mejora continua que se compone de fases y etapas claramente definidas en la política y normativa actual (MINEDUC, 2025). Cada fase cumple un rol específico en el proceso global de mejora, y en su conjunto conforman una ruta cíclica a través de las que transitan las escuelas para mejorar su gestión institucional y favorecer sus resultados e indicadores de calidad (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

A continuación, se describe cada una de las fases del PME junto con sus características principales y recomendaciones para cada etapa, según los lineamientos del Ministerio de Educación y evidencias de buenas prácticas en escuelas y liceos chilenos.

2.1. *Diagnóstico y autoevaluación institucional*

Todo proceso de mejora parte de un diagnóstico institucional que forma parte de la Fase Estratégica inicial del PME. El objetivo de esta fase es identificar con claridad las necesidades, problemas o áreas de mejora de la escuela a partir de la recolección y análisis de datos relevantes sobre su desempeño (MINEDUC, 2025). Para esto, la comunidad educativa realiza un proceso de Autoevaluación Institucional riguroso, examinando indicadores de aprendizaje (resultados SIMCE, Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), evaluaciones internas), indicadores de desarrollo personal y social (asistencia, convivencia, etc.), así como las percepciones de estudiantes, docentes y apoderados sobre la gestión y realidad de la escuela. A su vez, se analiza el grado de avance del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su coherencia con el Modelo de Gestión de Calidad vigente, en tanto el PME debe estar alineado con

la visión y misión definidas por la escuela en su respectivo PEI (MINEDUC, 2022).

Un aspecto clave en esta etapa es asegurar la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa (equipos directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y familias) en la reflexión inicial, lo que entrega validez y enriquece la identificación de necesidades y sus posibles causas, a la vez que genera un mayor compromiso con el proceso de mejora. En este sentido, las orientaciones y recomendaciones del Ministerio de Educación enfatizan que se requieren procesos de “reflexión y participación institucional” que den soporte a diagnósticos sólidos y contextualizados, sobre los cuales construir la planificación de la mejora. Esto implica, por ejemplo, implementar acciones participativas como conversatorios, encuestas o grupos focales con la comunidad educativa, con el objetivo de recoger percepciones e información cualitativa que complementen los datos cuantitativos. Esto permite realizar un diagnóstico de calidad que facilita focalizar los esfuerzos en las verdaderas prioridades de la escuela. (MINEDUC, 2023).

Adicionalmente, es importante aprovechar las herramientas dispuestas por el sistema educativo para enriquecer el diagnóstico. Por ejemplo, el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), aplicado por la Agencia de Calidad, provee información sobre las brechas de aprendizaje post pandemia en áreas clave y sobre el estado socioemocional de los/las estudiantes. Incorporar estos insumos, sumado a los resultados de evaluaciones estandarizadas y evaluaciones internas, permite tener un punto de partida basado en la evidencia para el desarrollo del PME (MINEDUC, 2022).

En síntesis, durante esta fase se recomienda considerar múltiples fuentes de información (cuantitativas y cualitativas); involucrar activamente a la comunidad educativa; analizar el grado de cumplimiento del PEI y los estándares de calidad; y priorizar problemáticas abordables, tomando en cuenta tanto la urgencia (por ejemplo, baja asistencia o problemas de convivencia) como la factibilidad de intervención en el corto y mediano plazo.

2.2. *Planificación estratégica de la mejora*

Con base en el análisis de los hallazgos del diagnóstico, la siguiente fase del PME es la Planificación de las acciones de mejora. Esta se divide en dos niveles: la planificación estratégica de mediano plazo que es parte de la Fase Estratégica del PME y la planificación anual operativa que corresponde a la Fase Anual del ciclo de mejora. En la planificación estratégica, se define una propuesta de trabajo a 4 años que orientará todas las acciones y esfuerzos de mejora de la institución. Esto implica formular Objetivos Estratégicos claros, que estén alineados con las necesidades críticas detectadas y los propósitos declarados en el PEI del establecimiento. Cada objetivo estratégico describe un gran resultado a lograr, por ejemplo: “Mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 1° a 4° básico” o “Fortalecer la convivencia escolar y el clima de respeto”. Estos objetivos son la base de la imple-

mentación del PME y para cada uno de ellos, se deben establecer metas concretas que permitan medir su nivel de logro en el tiempo, por ejemplo, aumentar en X puntos el índice de lectura medida por la evaluación estandarizada al 2025. Además, se definen las estrategias generales para alcanzar los objetivos estratégicos, sirviendo de marco para las acciones específicas posteriores (MINEDUC, 2025).

Para el éxito de esta planificación resulta fundamental que esta sea coherente y realista. En este sentido, el Ministerio de Educación (2025) recomienda revisar cuidadosamente la construcción de los objetivos y metas antes de finalizar la Fase Estratégica, asegurando no solo que estén bien formulados, sino que respondan a las prioridades identificadas. En este punto se debe considerar que, al ser una planificación contextualizada a cada comunidad educativa, es importante el respeto a la autonomía de las escuelas y su sello particular, a la vez que la integración de las políticas y focos que se definen a nivel nacional.

Así, por ejemplo, muchas escuelas incluyen dentro de sus objetivos estratégicos elementos de las políticas vigentes tales como mejora de resultados en estándares de aprendizaje, implementación del currículo priorizado, promoción de la inclusión y equidad de género, entre otros. Cabe señalar que, para los establecimientos que reciben la Subvención Escolar Preferencial (SEP), la ley exige la elaboración y aprobación de un PME como parte del convenio de igualdad de oportunidades, lo que refuerza la importancia de esta etapa de planificación estratégica con fines de rendición de cuentas (SEP, art. 9). De hecho, la actual normativa exige que el PME deba ser revisado y aprobado por el sostenedor, quien puede solicitar ajustes si no está conforme con su calidad técnica. Esta supervisión y validación se orienta a asegurar un cierto estándar y alineamiento con los objetivos del sistema educativo antes de su ejecución (MINEDUC, 2025).

2.3. *Planificación anual e implementación de acciones*

Esta fase del PME implica desagregar la planificación estratégica en un Plan Anual de mejora que se debe implementar en cada año lectivo. En este plan se describen las acciones concretas que se ejecutarán para avanzar hacia el logro de las metas y objetivos estratégicos. En él se incluyen las etapas de programación anual, implementación y evaluación anual, información que debe ser registrada en una plataforma provista por el MINEDUC para estos efectos. La planificación anual especifica estrategias anuales,

acciones, recursos, responsables, plazos e indicadores de seguimiento para el año. Por ejemplo, para el objetivo estratégico “mejorar comprensión lectora”, una estrategia anual podría ser “Desarrollo de un plan de lectura intensiva”, siendo posibles acciones, talleres de lectura diaria de 20 minutos, capacitación docente en estrategias lectoras, actividades de animación lectora con apoderados, entre otras. A cada acción se le asignan responsables (ejemplo, jefe UTP, docentes de lenguaje), un cronograma/carta Gantt, recursos ne-

cesarios (materiales, presupuesto SEP, asesorías técnicas si corresponde) e indicadores de seguimiento para monitorear su avance, como, por ejemplo, porcentaje de estudiantes que incrementan su rendimiento en evaluaciones mensuales de lectura (MINEDUC, 2025; MINEDUC, 2023; MINEDUC, 2022).

Una buena práctica en la planificación anual es priorizar un conjunto manejable de acciones de alto impacto (considerando recursos y contexto), en lugar de una lista extensa de acciones que tiene como consecuencia una sobrecarga a los equipos. Se debe focalizar los esfuerzos en intervenciones que la evidencia o la experiencia indican que son o tienen una alta probabilidad de ser exitosas. Al respecto, investigaciones nacionales sugieren ciertos elementos claves para una mejora sostenida de los aprendizajes como son una cultura escolar positiva, un clima de altas expectativas, prácticas pedagógicas innovadoras y la participación de las familias (Agencial de Calidad de la Educación, 2018). Así, muchas escuelas exitosas pueden orientar sus planes en fortalecer estos ámbitos. De forma similar, posterior a la pandemia, el MINEDUC ha establecido tres ejes prioritarios para orientar los PME durante la reactivación educativa. Estos corresponden a favorecer la asistencia y permanencia de todos los/las estudiantes, garantizar el logro de aprendizajes fundamentales (especialmente en lenguaje y matemáticas) y potenciar la convivencia y bienestar socioemocional de la comunidad. Integrar estas prioridades en la planificación anual es una recomendación explícita para to-

dos los establecimientos, de modo que el PME responda a las prioridades del contexto actual (MINEDUC, 2022).

Una vez diseñado el plan anual, se procede a la implementación de las acciones para el año escolar. En esta etapa se ejecutan las actividades planificadas, monitoreando su progreso y realizando los ajustes necesarios durante su ejecución. Para esto, es importante resguardar que la implementación no recaiga únicamente en el equipo directivo; por el contrario, todos los actores de la escuela deben asumir el rol que se define en el plan.

La evidencia disponible permite señalar que un PME bien implementado se caracteriza por una alta coordinación y comunicación interna: reuniones periódicas de seguimiento, observación de clases, análisis de evidencias de aprendizaje, todas acciones que permiten retroalimentar el proceso continuamente. En este sentido, las herramientas de monitoreo recomendadas incluyen desde listas de cotejo y bitácoras de cumplimiento de actividades, hasta el análisis de indicadores intermedios (por ejemplo, resultados de evaluaciones bimestrales de aprendizaje, encuestas de clima escolar a mitad de año, etc.). De esta forma, en caso de que se identifiquen dificultades o cambios de contexto, el PME ofrece la flexibilidad suficiente y necesaria para hacer ajustes. De hecho, la plataforma del PME permite “retroceder” o editar etapas previamente cerradas en caso de requerirse reformular alguna acción en función de nueva información. Esta flexibilidad ha sido resaltada en las orientaciones en los últimos 3 años, invitando a las

comunidades a concentrarse en los resultados más que en el cumplimiento de los aspectos administrativos del plan y a hacer modificaciones oportunas cuando sea necesario (MINEDUC, 2023; MINEDUC, 2022).

En esta fase de implementación se reconoce como un apoyo necesario el acompañamiento externo y el trabajo en red. En esta línea, el Ministerio estimula a los sostenedores y los nuevos Servicios Locales de Educación para que entreguen apoyo técnico pedagógico a las escuelas durante la ejecución de los PME, ya sea en forma de asesorías, tutorías entre pares u otras instancias de aprendizaje colaborativo (MINEDUC, 2023).

A modo de ejemplo, el Plan de Acompañamiento Territorial para la Mejora Educativa (PATME), implementado por el Centro Líderes Educativos C+ Líder en 2024, busca precisamente fortalecer las capacidades locales para guiar a las comunidades escolares en ciclos de mejora continua. Esta iniciativa promueve la planificación en ciclos cortos de 90 días, estableciendo metas muy específicas y alcanzables en ese periodo (Sánchez et al. 2024). La idea de los ciclos cortos es complementar el trabajo del PME haciéndolo “más aterrizado, más tangible” en el día a día, logrando “ganancias rápidas” que motiven a la comunidad y sienten la base para cambios mayores. Varias escuelas piloto han reportado que el uso de mini proyectos trimestrales de mejora les ha permitido enfocarse y ver resultados inmediatos, tales como aumentar la asistencia en un curso o mejorar la disciplina en recreos, lo que a su vez alimenta la moral y el compromiso del

profesorado con el PME global.

Adicionalmente, en esta fase se reconoce la relevancia de mantener informada y comprometida a la comunidad escolar sobre los avances. Algunas escuelas realizan “cuentas públicas” intermedias o talleres con apoderados y estudiantes para presentar logros parciales del PME, lo que favorece la transparencia y participación. Para esto, las actuales orientaciones para los PME sugieren reformular la comunicación de los planes en un lenguaje accesible y atractivo, de manera que todos entiendan las metas comunes y se sientan parte del esfuerzo de mejora (MINEDUC, 2023).

En síntesis, para una implementación efectiva del PME es importante asegurar una ejecución disciplinada pero adaptativa y flexible de las acciones; monitorear con datos intermedios y reunirse regularmente para revisar el progreso; buscar apoyo en redes de asesores o pares para superar dificultades; y mantener motivada e informada a la comunidad destacando logros y ajustando estrategias cuando sea necesario.

2.4. *Evaluación y retroalimentación del ciclo de mejora*

Una vez que finaliza el año escolar, el PME entra en la fase de evaluación, en la cual la comunidad educativa revisa en qué medida se cumplieron las metas propuestas y qué resultados se obtuvieron en base a las acciones implementadas. Esta etapa es fundamental para cerrar el ciclo de mejora y sentar

las bases del ciclo siguiente, desde un modelo de mejora continua. La evaluación anual consiste en comparar los indicadores de logro definidos (por ejemplo, resultados académicos, tasas de asistencia, indicadores de clima) con la línea base inicial y las metas esperadas. También involucra un proceso de reflexión de la comunidad educativa sobre sus aprendizajes: qué funcionó bien, qué dificultades se presentaron y cómo mejorar la planificación futura a partir de esa experiencia. Según las orientaciones ministeriales, es importante focalizar la autoevaluación en una “ruta de preguntas para la reflexión” que permita profundizar en las posibles causas de los resultados obtenidos. La evaluación debe propiciar discusiones francas en el consejo escolar o equipo directivo acerca de por qué ciertas acciones tuvieron (o no) el impacto deseado, fomentando de este modo una cultura de aprendizaje organizacional (MINEDUC, 2023).

Un aspecto importante por considerar es que la mejora educativa no siempre se refleja inmediatamente o en el corto plazo en indicadores cuantitativos como puntajes de pruebas u otros equivalentes. En este sentido, desde el MINEDUC, se indica que vincular directamente la “calidad” de un PME con resultados de aprendizaje de corto plazo puede ser impreciso, en tanto simplifica el proceso de aprendizaje ignorando variables relevantes como el contexto socioeconómico, apoyos familiares, desarrollo de capacidades internas, entre otras. Por esto, en la evaluación, es necesario tener una mirada comprensiva y de largo plazo, ya que algunas acciones de mejora pue-

den tener impactos significativos solo después de dos o tres años de ejecución y ajustes. Se debe considerar que pequeños cambios en las condiciones externas pueden influir en los resultados. En varios casos exitosos, las escuelas mantienen visiones de conjunto más allá de las cifras inmediatas, entendiendo la evaluación anual como un paso más en un proceso que sigue adelante (MINEDUC, 2025).

Desde lo administrativo, en la plataforma PME se debe ingresar un informe de evaluación anual, el cual debe ser validado por el sostenedor, quién verifica el cumplimiento de las acciones comprometidas y los resultados alcanzados, pudiendo retroalimentar o rechazar este informe. Sin embargo, hay acuerdo en considerar que lo relevante es que cada escuela utilice la evaluación como una oportunidad para aprender y rediseñar. De esta forma, muchas comunidades educativas cierran su ciclo de PME proyectando las necesidades para el próximo año, identificando qué objetivos estratégicos deben mantenerse o ajustarse y qué nuevas acciones se requieren. De ser pertinente, el PME de mediano plazo puede ser reformulado parcial o totalmente al cabo de uno o dos años, si las condiciones cambiaron o si las estrategias iniciales no dieron resultados. Para esto, en 2023 el Ministerio permitió excepcionalmente a los establecimientos revisar su Fase Estratégica en el segundo año del ciclo para introducir modificaciones orientadas a la reactivación educativa, lo cual refleja la importancia de la flexibilidad y la mejora adaptativa (MINEDUC, 2025; MINEDUC, 2023).

En síntesis, en la fase de evaluación y retroalimentación se recomienda recopilar evidencias de resultados de todas las acciones (cuantitativos y cualitativos); comparar dichos resultados con las metas y criterios de éxito definidos con anterioridad; analizar colectivamente las brechas y logros, identificando causas; documentar las buenas prácticas emergentes y las áreas por fortalecer; y utilizar esta información para la planificación del siguiente ciclo.

De este modo se cierra el ciclo anual de mejora, enlazándolo con un nuevo diagnóstico y planificación, en un proceso cíclico permanente. Como señala Bellei et al. (2014), las trayectorias de mejora escolar no son lineales, pudiendo alternar períodos de avances con estancamientos o retrocesos, por lo que solo la perseverancia y el aprendizaje continuo permitirán sostener los logros en el tiempo.

3.

APLICACIONES EN EL CONTEXTO DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

En la actual política educativa nacional, se define el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) es como una de las principales herramientas para la mejora. Una revisión sistemática de 29 estudios concluye que la evidencia cuantitativa muestra un impacto positivo, pero de baja intensidad de los PME en los resultados académicos, principalmente asociados al fortalecimiento del liderazgo directivo. Por su parte, la evidencia cualitativa relativiza ese efecto al identificar un uso burocrático de estos planes en muchas escuelas, en las que se limitan a completar los formularios exigidos después de ejecutar las acciones, en lugar de utilizarlos para planificarlas estratégicamente estas. Esto indica que, si bien la política de PME se orienta hacia al desarrollo de una cultura de planificación, se observan aún importantes desafíos para que ésta se traduzca en mejoras sustantivas en los indicadores de aprendizaje. De esta forma, las capacidades internas de las escuelas y su compromiso con el PME son factores decisivos, evidenciándose que los establecimientos en los que sus equipos directivos utilizan el PME como una hoja de ruta, presentan mayores avances en sus indicadores de calidad (Bustos, 2024).

A su vez, a nivel de políticas de apoyo, el Ministerio de Educación ha implementado programas focalizados para potenciar la implementación del modelo de mejora en establecimientos con bajos desempeños. Así, por ejemplo, el 2019 se desarrolla el Plan “Escuelas Arriba”, orientado a establecimientos categorizados como insuficientes por la Agencia de Calidad, el cual entregaba asesoría pedagógica intensiva, materiales educativos y monitoreo periódico. Bajo este plan se reportó que el 71% de las escuelas participantes mejoraron su desempeño en matemática básica, evidenciando aumentos de hasta un 30% en habilidades aritméticas fundamentales, sumado a una disminución del ausentismo escolar en el 62% de estas escuelas. De esta forma, para el 2020, el programa triplicó su cobertura, pasando de 218 a más

de 600 escuelas, ampliando su implementación desde 3° básico hasta 4° de enseñanza media. Además, incorporó acompañamiento a los equipos directivos con el objetivo de asegurar la sostenibilidad de las mejoras. Estos resultados evidencian que con apoyos focalizados y un currículo priorizado se obtienen progresos importantes en el corto plazo, siendo un desafío su sostenibilidad en el tiempo; en tanto requiere del compromiso de las comunidades educativas (Leiva y Benavides 2024).

Por su parte, investigaciones cualitativas han identificado escuelas con trayectorias de mejoramiento sostenido entre 2002 y 2010, las cuales comparten ciertas características institucionales. Al respecto, Bellei et al. (2014) describen casos de escuelas con “mejoramiento escolar institucionalizado”, que se caracterizan por la presencia de una comunidad de aprendizaje con profesores y directivos que sistemáticamente reflexionan sobre sus prácticas y los aprendizajes de sus estudiantes. Estas escuelas, han logrado instalar una cultura de mejora continua y compromiso de directivos y docentes en torno a un propósito común, observándose la implementación de estrategias de gestión institucionalizadas, un sentido de misión formativa integral, y una identidad compartida con su proyecto educativo, presentando avances consistentes en sus indicadores académicos. A su vez, la Agencia de Calidad (2018) ha reportado mejoras significativas en los indicadores de aprendizaje en escuelas que han implementado acciones de mejora en la convivencia escolar y señala que ningún plan de mejora académica tendrá un alto impacto sin antes construir un ambiente de respeto y trabajo conjunto. De hecho, en la mayoría de las escuelas efectivas estudiadas por la Agencia, se encontró un clima de convivencia positivo manifestado en el afecto y respeto entre estudiantes y docentes.

A su vez, el panorama a nivel de sistema educacional evidencia logros concretos de la actual política de mejora asociados a la implementación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), los cuales han puesto énfasis en el uso de datos y planes de mejora como base para focalizar apoyos en las escuelas. De hecho, al comparar los resultados SIMCE de 2022 y 2023 de las escuelas traspasadas a SLEP, se observan mejoras estadísticamente significativas que superan los resultados de escuelas de similares características y que no forman parte de los SLEP. Esto indica que la gestión escolar bajo una lógica de red local con apoyo técnico contribuye a mejoras en los aprendizajes. Un caso destacado es el SLEP de Huasco, donde tanto en 4° básico como en 2° año de enseñanza media se reportan alzas importantes en los puntajes entre 2022 y 2023, las que son atribuidas en parte a estrategias de mejora implementadas en el territorio. Entre estas estrategias se destaca la entrega anticipada de resultados e informes pedagógicos a las escuelas en el mes de marzo, lo que permitió que ajustaran sus PME desde el inicio del año escolar, favoreciendo al ciclo de mejora (MINEDUC, 2024).

Bajo este modelo, Sánchez et al. (2024) destacan la experiencia de innovación en ciclos cortos de 90 días implementada por un liceo en Valparaíso. El equipo directivo dividió el PME anual en cuatro mini ciclos con metas específicas tales como mejorar la asistencia en invierno a 90% y que el 80% de los/as estudiantes entregaran

un proyecto de ciencias entre otros. Así, cada 90 días se realizó una evaluación de resultados, destacando los logros obtenidos, lo que favoreció la motivación de los equipos y la continuidad de las acciones en el siguiente ciclo. Esta metodología permite hacer tangible el PME en la medida que hace visible las acciones que lo componen y los efectos que estas tienen en el aprendizaje de los/las estudiantes. De esta forma, luego de un año de implementación se obtuvieron mejoras en indicadores de participación de los/las estudiantes, así como también leves mejoras en pruebas de matemática. Estos resultados son evidencia del impacto de una gestión adaptativa y del uso eficiente de la planificación estratégica de los PME.

Estas experiencias indican que la implementación del PME con rigor técnico, participación de la comunidad educativa y seguimiento continuo, se pueden traducir en mejoras concretas en la calidad de los aprendizajes. Para esto, es clave el que cada comunidad adapte el modelo a su realidad, resguardando mantener los principios que son comunes en los establecimientos que han presentado avances significativos, principalmente el liderazgo distribuido, una cultura colaborativa, altas expectativas de resultados, monitoreo constante y un enfoque integral basado en la evidencia.

3.1. Impacto en los procesos de aprendizaje y motivación de los/as estudiantes

El PME orienta a las escuelas a focalizarse en mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza, los cuales impactan positivamente en variables psicológicas clave para el aprendizaje, observándose una mayor motivación, compromiso y mejoras en los hábitos de estudio. Al definir objetivos y acciones de mejora pedagógica se incluyen e implementan metodologías activas e innovadoras con el objeto de favorecer la participación y el logro de objetivos de aprendizaje como, por ejemplo, implementación de aprendizaje basado en proyectos, gamificación o uso de tecnologías interactivas, todas las cuales han demostrado favorecer la motivación de los/as estudiantes en el aprendizaje. Bellei et al (2014) señala que las escuelas exitosas muestran una docencia innovadora como factor clave de sus mejoras, lo que favorece la motivación intrínseca al vincular el contenido a situaciones reales, estimulando una mayor autonomía y la colaboración entre pares. Por su parte, la Agencia de Calidad (2018) identifica como un elemento común en las escuelas que mejoran una especial preocupación por generar e implementar metodologías pedagógicas innovadoras y que estimulen la motivación por el aprendizaje, lo cual es coherente con las teorías motivacionales que señalan que cuando los estudiantes encuentran significado en las tareas y sienten apoyo a su autonomía, su motivación y esfuerzo académico aumenta, lo que se traduce en mejoras significativas en el desempeño académico.

De forma similar, el PME puede favorecer una mejor percepción de autoeficacia y motivación en los estudiantes. En este sentido, cuando se explicitan metas claras, por ejemplo, X% de mejora en pruebas o X nivel de participación en actividades, se hace tangible la convicción de que los/las estudiantes pueden lograrlas, favoreciendo un clima de altas expectativas. En efecto, investigaciones en escuelas efectivas destacan la relación entre el clima de altas expectativas y las capacidades y resultados de los/as estudiantes, siendo un factor común en las escuelas que logran mejoras sustantivas en calidad. Un ambiente donde se refuerza la idea de progreso contribuye a que los/las estudiantes se esfuercen y perseveren, incluso si inicialmente presenta rezago (Bellei et al, 2014). Esto es coherente con lo que recomienda la Agencia de Calidad (2024), a las comunidades escolares respecto a trabajar con los/las estudiantes creencias de que sus capacidades pueden desarrollarse con esfuerzo. De esta forma, se señala que un PME enfocado no solo en qué mejorar sino en cómo motivar a los/las estudiantes para lograrlo, tiene más probabilidades de éxito.

En síntesis, el modelo de mejora educativa bien aplicado impacta en el aprendizaje al promover la implementación de métodos de enseñanza efectivos y centrados en el estudiante, lo que estimula la motivación al orientar los esfuerzos en relación con metas claras, con apoyos adecuados y en un ambiente caracterizado por altas expectativas.

3.2. *Influencia en el clima escolar y bienestar socioemocional*

El clima escolar, entendido como la calidad del ambiente de convivencia, las relaciones interpersonales y la percepción de seguridad y apoyo dentro de la escuela, constituye un factor clave que las políticas educativas buscan fortalecer. En este sentido, es común que los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) incluyan entre sus objetivos o acciones la mejora de la convivencia escolar, reconociéndola como una condición fundamental para el aprendizaje. Desde la psicología educativa, se sabe que tanto estudiantes como docentes alcanzan un mejor desempeño en contextos caracterizados por la confianza, el respeto mutuo y la colaboración. Por esta razón, se promueve la implementación de intervenciones que aborden las dimensiones socioemocionales, tales como la mediación de conflictos, la formación en habilidades sociales, los programas de vida saludable y, más recientemente, el enfoque en la salud mental (Bellei et al., 2014; MINEDUC, 2024).

Investigaciones desde los modelos de escuelas efectivas y mejora educativa concluyen que un buen clima de aula se asocia a mayor motivación docente y de los/las estudiantes. Así, en las salas de clases que se caracterizan por el orden, relacio-

nes de respeto y entusiasmo, los profesores presentan una mejor disposición y los/las estudiantes muestran más interés por participar en las actividades académicas. Los ambientes libres de estrés excesivo o temor permiten que los/las estudiantes puedan focalizar sus recursos cognitivos en las tareas académicas, mejorando sus resultados (Bellei et al., 2014; MINEDUC, 2024).

El Informe de Resultados Educativos 2023 de la Agencia de Calidad encontró que el factor ambiente protegido es uno de los factores que tiene mayor impacto en los resultados académicos tanto en Lectura como Matemática a nivel nacional. A partir de esto, se recomienda a las comunidades promover transversalmente el buen trato, respeto y empatía, actualizando sus normas de convivencia hacia un enfoque formativo que permita la construcción de comunidades escolares de cuidado y promotoras del bienestar. Estas orientaciones se han incorporado como un eje estratégico del MINEDUC, que en 2024 actualizó la Política Nacional de Convivencia Escolar para el período 2024-2030, resaltando la formación ciudadana, la inclusión y el bienestar socioemocional como pilares de la convivencia (MINEDUC 2023; 2024).

En esta línea, establecimientos que han disminuido la frecuencia e intensidad de los conflictos evidencian mejoras académicas indirectas, lo que se explica debido a que se recupera tiempo efectivo de clases antes dedicado a afrontar los problemas de disciplina, además de que se favorece la autoestima y pertenencia de los/las estudiantes, los cuales perciben a su escuela como un lugar seguro. A su vez, un clima escolar positivo también beneficia a docentes y directivos, reduciendo el desgaste profesional. Los entornos laborales colaborativos permiten que los profesores mantengan una alta motivación y compromiso con los proyectos de mejora. Este clima laboral favorece la eficacia colectiva del profesorado, en tanto se tiene la creencia compartida de que juntos pueden influir positivamente en los resultados de los/las estudiantes (Bellei et al 2014; Agencia de Calidad de la Educación 2018).

En resumen, el modelo de mejora educativa impacta el clima escolar al priorizar la convivencia y el bienestar como componentes explícitos del plan de mejora. Las acciones derivadas transforman gradualmente el clima de la escuela, haciéndola más acogedora y centrada en valores. Un clima escolar positivo actúa como catalizador ya que refuerza la motivación, mejora la participación y disminuye factores de estrés y ansiedad, favoreciendo globalmente el aprendizaje. Por esto se recomienda que toda intervención de mejora evalúe indicadores de clima además de los indicadores académicos, permitiendo un equilibrio entre logro y bienestar en la comunidad educativa.

3.3. *Desarrollo profesional docente y eficacia del profesorado*

El desarrollo docente es otro pilar en la implementación del PME, existiendo evidencia de que ningún cambio escolar perdura sin la transformación de las prác-

ticas y creencias de los educadores; por tanto, los modelos de mejora enfatizan la formación continua, la colaboración y la reflexión pedagógica como estrategias centrales. En Chile, la política educativa ha reforzado esto mediante la Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente, que establece la mejora continua del desempeño profesional por medio de la actualización del conocimiento disciplinar/pedagógico, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo. A su vez, los Estándares de la Profesión Docente conciben el desarrollo profesional como una actividad situada en la escuela, centrada en la reflexión y el aprendizaje entre pares, promoviendo formas complejas de colaboración donde los profesores aprenden haciendo, revisando conjuntamente los resultados de sus esfuerzos e innovando en sus prácticas (Sánchez et al 2024).

En este sentido, un PME efectivo incluye acciones explícitas orientadas a fortalecer las capacidades docentes como capacitaciones, acompañamiento en aula por parte del equipo técnico, o la conformación de comunidades de aprendizaje profesional (CAP). Las CAP se integran por equipos de docentes que trabajan colaborativamente en ciclos de indagación-acción con el objetivo de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Este enfoque parte del supuesto de que los profesores mejoran su enseñanza cuando aprenden haciendo, en su contexto real, reflexionando sobre sus propias clases y resultados, en colaboración con sus colegas, en lugar de sólo participar de cursos teóricos. Muchas escuelas han adoptado esta filosofía: por ejemplo, instituyendo horas semanales de trabajo colaborativo docente para analizar casos de estudiantes con bajo desempeño, co-planificar clases o revisar evaluaciones juntos. Estudios muestran que tales prácticas aumentan la autoeficacia docente colectiva y la coherencia instruccional, traduciéndose en mejoras de resultados estudiantiles (Sánchez et al 2024).

Así también, un PME exitoso suele incluir oportunidades de liderazgo para los/las docentes, ya sea coordinando un proyecto o liderando un comité de mejora, lo que satisface necesidades de logro y autoestima de los/las docentes, resignificando su rol en términos positivos. De hecho, un hallazgo importante en la mejora escolar es que, al trabajar colaborativamente con metas comunes, se genera un sentido de comunidad profesional que provee apoyo emocional a los/las docentes. En cambio, en escuelas con menores indicadores de mejora, es frecuente que los bajos resultados, la desmotivación de estudiantes y apoderados afecte a los/las docentes, generando resignación y desmotivación. En este contexto, se reconoce que un PME bien gestionado disminuye esa resignación al demostrar con evidencia que con estrategias adecuadas es posible lograr avances, incluso en contextos vulnerables (Bellei et al 2014; Sánchez et al 2024).

En resumen, el modelo de mejora educativa promueve una cultura de desarrollo profesional continuo, colaboración y alta expectativa al entregar un marco para profesionalizar las prácticas docentes. En concreto, las escuelas que han conformado comunidades de aprendizaje efectivas evidencian mayores cambios en las aulas y

más satisfacción en sus equipos docentes, confirmando la idea de que invertir en el crecimiento de los docentes conlleva mejores aprendizajes para los/as estudiantes. Por tanto, se debe integrar explícitamente planes de capacitación, acompañamiento y reflexión docente en el PME como un eje central de la mejora educativa.

4.

CONCLUSIONES

El capítulo releva la mejora educativa como un proceso continuo, situado y sustentado en evidencia, cuyo eje articulador es el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). La propuesta combina referentes conceptuales —efectividad escolar, aprendizaje organizacional, mejora basada en evidencia y RTI— con una arquitectura operativa que ordena el trabajo en ciclos: diagnóstico participativo, planificación estratégica, planificación anual e implementación, y evaluación con retroalimentación. Esta estructura favorece foco, coordinación y aprendizaje institucional, especialmente cuando se apoya en liderazgo distribuido, cultura colaborativa, altas expectativas y uso sistemático de datos (Bellei et al., 2014).

El PME adquiere sentido al integrarse al PEI, al vincular metas medibles con indicadores y al habilitar ajustes durante el año. Las orientaciones del MINEDUC refuerzan esta lógica adaptativa, promueven el uso de múltiples fuentes —incluido el DIA— y habilitan revisiones de la fase estratégica cuando el contexto lo requiere (MINEDUC, 2025). Experiencias territoriales y ciclos cortos de 90 días muestran que metas específicas y seguimiento frecuente generan avances acotados que sostienen la motivación y preparan cambios más profundos.

Las aplicaciones en psicología educativa enfatizan tres planos: enseñanza y aprendizaje con metodologías activas que fortalecen motivación y autoeficacia; clima escolar y bienestar socioemocional como condición de aprendizaje; y desarrollo profesional docente mediante CAP, acompañamiento en aula y oportunidades de liderazgo. La evidencia reciente asociada a SLEP sugiere efectos promisorios cuando existe apoyo técnico y gestión basada en datos. Persisten desafíos de implementación, especialmente prevenir el uso burocrático del plan y asegurar capacidades internas estables.

En síntesis, el PME opera como una hoja de ruta para instalar prácticas pedagógicas y de gestión con sentido, ancladas en datos y en participación de la comunidad. Su potencial se expresa cuando cada escuela adapta el modelo a su realidad, aprende de los resultados y persevera en ciclos sucesivos de mejora (Bellei et al., 2014; MINEDUC, 2025).

5.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Claves para el mejoramiento escolar. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación. [https://archivos.agenciaeducacion.cl/Agencial de Calidad de la Educación](https://archivos.agenciaeducacion.cl/Agencial%20de%20Calidad%20de%20la%20Educa%20ci%20n), 2018
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). Informe de Resultados Educativos 2023, Tomo II: Factores Asociados a los resultados Simce e IDPS. Santiago, Chile. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+de+Resultados+Educativos+2023+tomo+II.pdf>
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago, Chile: UNICEF-Chile / UDP. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5171_d_Lo_aprendi---en-la-escuela.pdf
- Bustos, N. (2024). Planes de Mejoramiento Educativo: ¿Un aporte a la mejora de las escuelas chilenas? Una revisión sistemática. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Gestión Educativa “Re-imaginando trayectorias de gestión para transformar la educación”, Santiago, Chile.
- Catalán, X., Escobar, C., Hernández, M., Ibáñez, A., & Madrid, C. (2021). Caracterización de acciones declaradas y registradas en la etapa de implementación de los PME (2017–2019). Informe final para División de Educación General, Ministerio de Educación de Chile. https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2022/01/Informe-final_Caracterizacion-aciones-PME-anos-2017-2018-y-2019.pdf
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. <https://psycnet.apa.org/record/2006-01546-005>
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/44826705_School_Improvement_for_Real
- Leiva, M. & Benavides, M. (2024). Servicios locales de educación pública: principales tensiones y desafíos para los directores escolares. *Revista Calidad en la Educación*, (60), 1-30
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). Orientaciones para el proceso de planificación de la mejora educativa 2023, en el marco de los desafíos de reactivación educativa integral. División de Educación General, Santiago, Chile. <https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2022/12/29-12-22-Orientaciones-para-el-proceso-de-planificacio%C3%81n-de-la-mejora-educativa-2023-en-el-marco-de-los-desafi%C3%81os-de-reactivacio%C3%81n-educativa-integral.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). Plan de Mejoramiento para la Reactivación Educativa – Orientaciones 2024. División de Educación General, Santiago, Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/20062/MINEDUC_2023

Ministerio de Educación de Chile. (2024). Verificación e hitos de progreso: Apoyando el avance de la implementación del PME. Artículo en Liderazgo y Gestión de la Mejora Educativa. <https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/2024/08/13/verificacion-e-hitos-de-progreso-apoyando-el-avance-de-la-implementacion-del-pme/>

Ministerio de Educación de Chile. (2025). Plan de Mejoramiento Educativo (PME) 2025: Principios, Orientaciones y Uso de la Plataforma. División de Educación General, Santiago, Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/>

Mineduc. (2024, dic.). Simce: Mejoras en

puntajes en los SLEP. *Revista de Educación*, (411), 22-23.

Sánchez, B., Cortez, M., Aravena, F., Chávez, S., González, M., & Zett, I. (2024). Mejora educativa en ciclos cortos, del anhelo a la realidad. Valparaíso, Chile: C Líder – Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo. [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2024/11/Sánchez et al.2024](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2024/11/Sánchez_et_al.2024)

Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21. <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.3102/0013189X031007015>

CAPÍTULO 4

Pensamiento de Diseño una herramienta clave para Construir Soluciones Innovadoras en Educación

Rubia Cobo-Rendón
Camila Herrera Iza

RESUMEN

El presente capítulo aborda la aplicación del pensamiento de diseño (Design Thinking) en contextos educativos, destacando su utilidad como metodología innovadora y sustentada en evidencia para enfrentar problemas complejos en las comunidades escolares. Esta propuesta metodológica, organizada en cinco fases principales — empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar—, permite integrar el pensamiento creativo y analítico en procesos centrados en las personas, facilitando la construcción de soluciones efectivas y pertinentes al contexto. Su carácter flexible posibilita que distintos actores educativos colaboren de manera activa en la definición de desafíos y en el diseño de intervenciones que promuevan transformaciones sostenibles. La evidencia científica muestra que el pensamiento de diseño fomenta la colaboración interdisciplinaria y potencia aprendizajes significativos en diferentes estamentos, incluyendo estudiantes, docentes y equipos directivos. Asimismo, impulsa el desarrollo de competencias como la creatividad, la resolución de problemas y la capacidad de innovación, que resultan esenciales en el ámbito escolar contemporáneo. Un ejemplo concreto de aplicación corresponde al programa “A Convivir se Aprende” (ACSA), desarrollado por la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo y aplicado en la Región de Ñuble, Chile. En este marco se implementaron microproyectos sustentados en el pensamiento de diseño, que abordaron temáticas clave vinculadas a la prevención de la violencia escolar, el fortalecimiento de la convivencia y la promoción del bienestar socioemocional. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en las habilidades socioemocionales de los estudiantes, el bienestar emocional de los docentes, la integración de las familias y el liderazgo inclusivo de los equipos directivos. Estos hallazgos refuerzan la pertinencia de incorporar metodologías como el pensamiento de diseño en la gestión educativa, al constituirse en un medio eficaz para favorecer comunidades escolares más colaborativas, resilientes y orientadas al bienestar común.

Palabras clave: Pensamiento de diseño; Innovación educativa; Investigación basada en la evidencia; Convivencia educativa.

1. **INTRODUCCIÓN**

Hoy en día, educar es una tarea desafiante que requiere adaptabilidad, creatividad y la capacidad de implementar soluciones que respondan a una realidad educativa cada vez más compleja y cambiante. En este contexto, los investigadores y profesionales de la educación necesitamos herramientas diversas que permitan el desarrollo e implementación de metodologías efectivas para enfrentar estos desafíos y promover experiencias de aprendizaje significativas. En este esfuerzo, la integración del conocimiento científico en la práctica educativa ha sido una meta de diversos académicos y representantes de mundo científico en las últimas décadas (Dumont et al., 2010). Sin embargo, lograr que este conocimiento sea aplicado efectivamente en el aula sigue siendo un reto considerable y una tarea de quienes investigamos en el área de la educación.

El concepto de “práctica basada en la evidencia” gana relevancia en este escenario; proveniente del área de la salud, la Asociación Americana de Psicología la define como “la integración de la mejor investigación disponible con la experiencia clínica en el contexto de las características del paciente, su cultura y sus preferencias” (Goodheart et al., 2006).

Este concepto ha ganado popularidad en la psicología y la educación en las últimas décadas, aplicando este concepto al ámbito educativo, la “educación basada en la evidencia” (EBE) se refiere a la integración de la sabiduría profesional con la mejor evidencia empírica disponible para tomar decisiones sobre cómo proporcionar instrucción (Whitehurst, 2004). Este enfoque busca cerrar la brecha entre la práctica docente diaria y la investigación, asegurando que los profesionales de la educación tomen decisiones informadas por los hallazgos más recientes y rigurosos de la literatura científica ((Campillo et al., 2019; Hederich et al., 2014).

La EBE ha demostrado tener un impacto positivo en la educación, fortaleciendo el juicio profesional de los docentes (Bardales et al., 2023). Este enfoque también pone énfasis en el uso de métodos validados científicamente para preparar a los individuos para la vida en sociedad y demostrar la efectividad de los programas educativos (Páramo & Hederich, 2014).

Para abordar los retos contemporáneos en la educación, el “Pensamiento de Diseño” o “Design Thinking” ha surgido como un enfoque innovador y efectivo. Originado en el campo del diseño, el pensamiento de diseño se centra en la resolución de problemas de manera creativa y centrada en el ser humano (Brown, 2009). Este enfoque ha sido adoptado en la educación debido a su naturaleza interdisciplinaria y su capacidad para generar soluciones innovadoras a problemas complejos (Li & Zhan, 2022).

Esta metodología implica observar, crear prototipos y probar para desarrollar soluciones que sean deseables, técnicamente factibles y económicamente viables (Ha-

dad et al., 2023). Este proceso sistemático integra la creatividad con el pensamiento analítico, lo cual permite a los diseñadores abordar problemas complejos de manera efectiva (Cross, 2023).

El pensamiento de diseño se estructura en varias etapas que permiten comprender en profundidad las necesidades de los usuarios y generar soluciones efectivas. Aunque la cantidad y denominación de estas etapas pueden variar según los autores, generalmente se reconocen cinco fases principales: empatía, definición, ideación, prototipado y testeo ((Brown, 2009; Liedtka & Ogilvie, 2011). Estas fases permiten un proceso iterativo de identificación de problemas, generación de ideas y evaluación de soluciones que pueden ser ajustadas y refinadas según el contexto específico.

La fase de empatía se centra en comprender profundamente a los usuarios a través de la observación, la interacción y el análisis de sus necesidades y motivaciones. Esta fase es crucial para identificar problemas desde la perspectiva del usuario final y asegurar que las soluciones sean pertinentes y significativas. La fase de definición implica sintetizar la información recopilada durante la fase de empatía para formular una definición clara y precisa del problema central que se va a abordar. En la fase de ideación, se genera una amplia gama de ideas y soluciones potenciales mediante el pensamiento divergente, promoviendo la creatividad sin restricciones para explorar todas las posibilidades.

Una vez generadas las ideas, la fase de prototipado permite convertir estas ideas en representaciones tangibles, como modelos o esquemas, que puedan ser evaluados y refinados. Esta etapa es fundamental para visualizar las ideas y experimentar con ellas en la práctica, asegurando que sean viables y efectivas. Finalmente, la fase de testeo implica probar los prototipos en un entorno real o simulado para recoger retroalimentación y mejorar la solución. Este proceso es cíclico, permitiendo iteraciones continuas hasta lograr una solución efectiva y adaptada a las necesidades del contexto.

La aplicación del pensamiento de diseño en el ámbito educativo ofrece una metodología poderosa para desarrollar intervenciones que no solo sean deseables desde el punto de vista de los usuarios (estudiantes, docentes y comunidades), sino también técnicamente factibles y económicamente viables ((Hadad et al., 2023). Este enfoque implica un proceso sistemático que integra la creatividad con el pensamiento analítico, lo cual permite abordar problemas complejos de manera efectiva (Cross, 2023).

En general, el pensamiento de diseño sirve como un marco poderoso para impulsar la innovación educativa. No obstante, su eficacia puede variar según los factores contextuales, por lo que es crucial considerar las particularidades de cada entorno educativo. Este capítulo explora el uso del pensamiento de diseño para la construcción de soluciones educativas que respondan a los desafíos contemporáneos de manera innovadora y basada en evidencia. A través de un análisis teórico y empírico,

se pretende proporcionar a los profesionales de la educación directrices y evidencia de la aplicación de esta metodología para responder a distintas problemáticas presentes en el contexto educativo, por lo que el objetivo final de este capítulo es proponer este enfoque para la creación de intervenciones educativas que busquen responder de forma innovadora a estas problemáticas.

La evidencia empírica sobre la aplicación del pensamiento de diseño en la educación sugiere que esta metodología puede mejorar significativamente la calidad de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, dinámicas de relación complejas, clima de aprendizaje etc. En este sentido, el presente capítulo también presentará ejemplos prácticos que ilustren cómo el pensamiento de diseño ha sido y puede ser utilizado para abordar problemáticas educativas concretas.

El objetivo de este capítulo es ofrecer una guía práctica para la aplicación del pensamiento de diseño en el ámbito educativo, integrando la teoría con la acción y proporcionando ejemplos concretos que sirvan de inspiración para los profesionales de la educación. En última instancia, se espera que este enfoque contribuya a transformar la educación, haciendo que las intervenciones sean más efectivas, relevantes y alineadas con las necesidades y aspiraciones de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

2.

LA METODOLOGÍA DE PENSAMIENTO DE DISEÑO

El pensamiento de diseño surge en el mundo de la arquitectura, del diseño y la ingeniería y ha paulatinamente cruzado las fronteras hacia las disciplinas de las ciencias sociales y de la educación. Es un enfoque centrado en la persona que integra el pensamiento creativo y divergente y tecnologías para la elaboración de soluciones innovadoras en diversos contextos a través ciclo recursivo que cursa cinco etapas (Serrat, 2017; Wolniak, 2017).

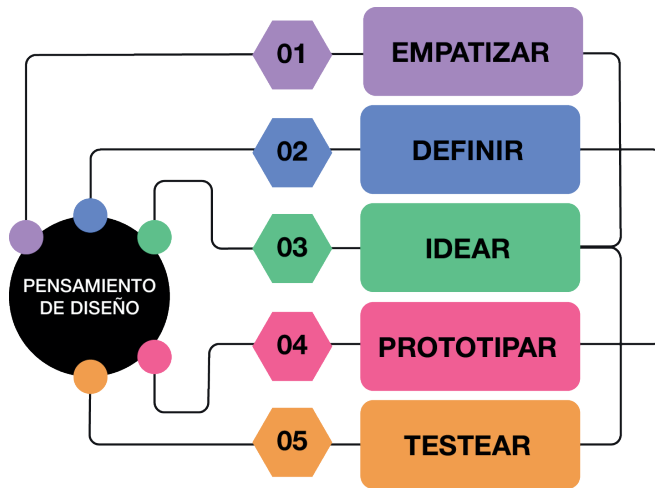


Figura 1. Fases de la metodología de diseño

La propuesta metodológica para la implementación del pensamiento de diseño consiste en estructurar el trabajo en las etapas presentadas en la figura 1, a través de actividades que tributen a los objetivos de cada una de ellas. Es importante considerar que las etapas no representan un proceso lineal, sino por el contrario permite la flexibilidad para ir avanzando o retrocediendo de acuerdo con el cumplimiento de cada una de estas. Lo más importante y destacado, es que deben realizarse acciones y fomentar el cumplimiento de todas ellas, por medio del desarrollo de actividades que permitan su cumplimiento. Otro elemento importante para destacar es que, al ser una metodología para la resolución de problemas, cada implementación variará en función del contexto (educativo, empresarial, organizaciones sociales) y de la situación que se esté abordando. A continuación, presentaremos una descripción de cada etapa y presentaremos ejemplos de técnicas que pueden desarrollarse para el cumplimiento de cada una de ellas.

2.1. Fase empatizar

La fase de empatizar tiene como objetivo comprender en profundidad las necesidades, expectativas, deseos y requerimientos de los usuarios. En el contexto de las comunidades educativas, incluye estudiantes, docentes, padres, representantes, equipos docentes y directivos. Esta etapa se centra en obtener una comprensión detallada de las experiencias y perspectivas de los actores involucrados para garantizar que las soluciones propuestas respondan a sus necesidades reales. Para ello, se utilizan diversas técnicas de recolección de información, como entrevistas y observaciones, que permiten conocer a fondo las dinámicas y los desafíos de los usuarios.

Ejemplos de acciones en esta fase incluyen:

- 01. Observación participante:** Consiste en estudiar cómo las personas interactúan con su entorno, establecen relaciones y participan con los objetos o productos de interés.
- 02. Entrevistas abiertas o grupos focales (Focus group):** Estas conversaciones detalladas permiten comprender experiencias y necesidades de los usuarios, ya sea individualmente o en grupo. Por ejemplo, sesiones donde se identifican sueños y dificultades de los integrantes de la comunidad educativa mediante preguntas como: “¿Qué te gustaría que tuviera tu escuela?” o “¿Qué aspectos de tu comunidad educativa te gustaría mejorar?”.
- 03. Diarios de experiencias:** Los participantes registran actividades, conductas y pensamientos asociados con el problema o desafío a abordar, proporcionando información relevante sobre sus vivencias.
- 04. Entrevistas GROW:** Este enfoque estructurado guía conversaciones hacia el logro de metas mediante cuatro etapas: metas (Goals), evaluación de la realidad (Reality), identificación de oportunidades (Opportunities) y voluntad para actuar (Willingness). Es una herramienta útil para fomentar reflexión, claridad y compromiso.
- 05. Historias de usuario:** Capturan las necesidades de los usuarios en un formato narrativo simple. Estas historias conectan acciones con objetivos específicos, promoviendo empatía y colaboración. Por ejemplo, una historia podría estructurarse como: “Como estudiante, quiero participar en actividades inclusivas para sentirme parte de mi comunidad”.
- 06. Role-playing:** Simula situaciones reales desde la perspectiva del usuario, explorando sus necesidades, emociones y problemas para refinar soluciones y hacerlas más funcionales.
- 07. Mapa de empatía:** Permite identificar pensamientos, emociones, observaciones y limitaciones del usuario en un cuadrante. Este enfoque visual ayuda a sintetizar las necesidades clave relacionadas con el problema a resolver.

El éxito de esta fase se mide por la identificación y comprensión clara de las problemáticas y necesidades expresadas por los usuarios. Esto incluye un conjunto bien definido de situaciones, desafíos o “dolencias” específicas que se deben abordar en las siguientes etapas del proceso.

2.2. Fase de definir

La fase de definir tiene como objetivo sintetizar la información recopilada durante la etapa de empatizar para especificar una demanda o problema concreto a abordar. En este proceso, es fundamental evitar saltar directamente a una solución, manteniendo un enfoque reflexivo que permita una formulación precisa del problema desde las perspectivas obtenidas. Esta etapa se centra en delimitar el problema de manera clara, comprensible y factible, estableciendo un alcance que facilite la implementación de soluciones medibles y efectivas. Además, se considera cómo desarrollar el proyecto en términos de tiempo y recursos. Dado que este proceso es flexible, puede integrarse en la estructura y el calendario de la institución educativa, adaptándose a diferentes duraciones, desde un día hasta un año académico. La definición precisa del problema determinará la profundidad de los conocimientos requeridos, las áreas de oportunidad identificadas y el nivel de impacto esperado. Es clave también identificar los elementos necesarios para llevar a cabo el proyecto, incluyendo recursos materiales, personales y tangibles, además de establecer una lista de comprobación con preguntas orientadoras como: ¿Qué se necesita para poner en marcha este proyecto? ¿Qué recursos son imprescindibles? ¿Qué actores clave deben involucrarse?

Ejemplos de acciones en esta fase incluyen:

- 01. Saturación y agrupación:** Esta técnica organiza la información recopilada en la fase de empatía para identificar patrones y temas clave. Se agrupan observaciones, entrevistas y notas por afinidades o similitudes, facilitando la visualización de conexiones y áreas prioritarias. Por ejemplo, los participantes seleccionan ideas importantes, las agrupan en una hoja y buscan evidencias que respalden las categorías emergentes.
- 02. Puntos de vista (Points of View, POV):** Cada participante crea una breve definición del problema desde su perspectiva y la comparte en un plenario, generando un consenso sobre qué aspectos priorizar.
- 03. Aseveraciones “¿Cómo podríamos...?” (How might we statements):** Estas afirmaciones formulan desafíos abiertos que invitan a explorar posibles soluciones. Es importante que estas no sean demasiado amplias para evitar perder el enfoque, ni tan específicas que limiten la creatividad.
- 04. Mapa de puntos de dolor (Pain Points Map):** Esta herramienta identifica y visualiza los desafíos o frustraciones principales que enfrentan los usuarios. Ayuda a comprender las áreas problemáticas más significativas y orienta la

búsqueda de soluciones que respondan directamente a las necesidades identificadas.

El éxito en esta etapa se mide por la capacidad de seleccionar un problema específico y relevante, respaldado por una reflexión sobre su importancia y el impacto potencial de su resolución. El problema debe ser abordable, claro y factible, con un alcance definido que permita evaluar cambios concretos. El producto final de esta fase es un resumen estructurado que integre la información recopilada y articule claramente el desafío a resolver.

2.3. *Fase de Idear*

La fase de idear tiene como propósito generar la mayor cantidad de ideas posibles para responder al problema definido en la etapa anterior. Este proceso promueve el pensamiento divergente, la creatividad y una actitud curiosa, utilizando técnicas que invitan a los participantes a explorar soluciones sin restricciones ni juicios prematuros. Es crucial contar con un moderador que guíe la actividad, fomente la participación y registre todas las ideas generadas. Una adecuada preparación incluye definir un objetivo claro, contar con herramientas adecuadas y diseñar un espacio dinámico y cómodo que estimule la creatividad.

Ejemplos de acciones en esta fase incluyen:

- **Brainstorming (lluvia de ideas):** Dinámica donde se generan ideas libremente, sin evaluar su factibilidad en un primer momento. Un moderador guía la actividad y asegura la participación activa de todos los integrantes.
- **SCAMPER:** Técnica que fomenta la innovación a través de preguntas estructuradas para modificar o mejorar ideas existentes, explorando posibilidades como sustituir, combinar, adaptar, modificar, eliminar o reorganizar elementos.
- **Crazy 8s:** Método que permite generar rápidamente múltiples ideas en un corto periodo, fomentando la creatividad y exploración de diversas soluciones.
- **Cocreación:** Talleres colaborativos donde participantes y expertos trabajan juntos para desarrollar ideas y soluciones alineadas con las necesidades reales de los usuarios. Este enfoque fomenta un sentido de pertenencia y compromiso entre los participantes.

El éxito de esta etapa se mide por la diversidad y relevancia de las ideas generadas. Un número previamente definido de ideas (por ejemplo, 10 o 20) asegura que el proceso haya sido participativo y de calidad, contribuyendo a la solución del problema planteado.

2.4. Fase de Prototipar

La fase de prototipar busca construir representaciones tangibles de las ideas seleccionadas, lo que permite evaluar su viabilidad y fomentar debates para perfeccionar las soluciones. Los prototipos pueden ser físicos, gráficos o digitales, según el formato que mejor se adapte a la idea. Esta etapa es clave para transformar conceptos abstractos en propuestas concretas que puedan ser probadas y mejoradas.

Ejemplos de acciones en esta fase incluyen:

- 01. Modelado rápido:** Construcción de representaciones físicas simples, como maquetas hechas de cartón o papel, para probar la funcionalidad de las ideas. Este método es económico, ágil y efectivo para visualizar conceptos.
- 02. Storyboarding:** Creación de narrativas visuales mediante una serie de imágenes que representan el proceso de interacción del usuario con la solución. Este enfoque facilita la comprensión del contexto y la utilidad de la propuesta.
- 03. Role-playing:** Representación de escenarios reales mediante actores que simulan la interacción con el prototipo, lo que ayuda a identificar problemas y a mejorar la empatía con el usuario.

El logro principal de esta etapa es la construcción de un prototipo funcional y coherente que permita evaluar su potencial para abordar el problema identificado. Puede ser una maqueta física, un guion gráfico detallado o un escenario simulado mediante role-playing, dependiendo de la naturaleza del proyecto.

2.5. Fase de testear

La fase de testear tiene como objetivo principal presentar los prototipos al público o a los usuarios finales para su uso y evaluación en un entorno real o simulado. Esta etapa permite determinar si las soluciones creadas responden adecuadamente a la demanda definida en etapas anteriores. A través de este proceso, se recopila retroalimentación que alimenta un ciclo continuo de mejora, ajustando y perfeccionando las propuestas según las necesidades y experiencias de los usuarios.

Ejemplos de acciones en esta fase incluyen:

- 01. Pruebas de usuario o pruebas piloto:** Se aplican los prototipos en menor escala, invitando a los usuarios finales a interactuar con ellos mediante tareas específicas. Durante estas pruebas, se documentan las acciones, facilidades, dificultades y reacciones de los usuarios. Por ejemplo, evaluar cómo los estudiantes usan una nueva aplicación educativa para resolver problemas matemáticos.

- 02. Encuestas y cuestionarios:** Se diseñan instrumentos para recolectar datos sobre la experiencia de los usuarios con el prototipo. Estas herramientas pueden ser distribuidas en formato digital o en papel, permitiendo obtener un volumen significativo de impresiones en un tiempo reducido.
- 03. Análisis FODA del prototipo:** Este análisis identifica fortalezas (aspectos positivos del prototipo), oportunidades (factores externos que favorecen su implementación), debilidades (limitaciones del diseño) y amenazas (riesgos externos como competencia o costos). Este enfoque permite evaluar la viabilidad y efectividad del prototipo desde una perspectiva integral.
- 04. Entrevistas de retroalimentación:** Conversaciones estructuradas o semiestructuradas en las que los usuarios comparten sus experiencias con el prototipo. Se indaga en aspectos como lo que les gustó, las dificultades que enfrentaron y las mejoras sugeridas, considerando tanto emociones como expectativas.

El éxito de esta etapa radica en la obtención de información valiosa sobre patrones o tendencias en el uso del prototipo. Esto permite identificar rutas claras para mejorar la solución propuesta y avanzar hacia la resolución del problema inicial. El enfoque está en garantizar que los datos recopilados sean útiles para refinar el diseño y lograr una implementación final efectiva.

3.

EVIDENCIAS DE INTERVENCIÓN EN AULAS, EQUIPOS Y COMUNIDADES EDUCACIONALES

En el contexto educativo la metodología de diseño puede ser aplicada en diversos contenidos, contextos o situaciones que vivencia las comunidades escolares. Esta metodología es ampliamente utilizada en el mundo de la educación, para promover procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores, creativos y activos, así como también, para resolver problemas que resisten un abordaje lineal o convencional (Panke, 2019). Se ha encontrado a través de investigaciones de metaanálisis que es efectivo tanto para cambios de orden más académico como también relacional, favoreciendo por una parte el pensamiento crítico, la creatividad y por otra, la empatía, la autoeficacia, la colaboración y actitudes de interés y curiosidad por aprender (Hee, 2023). Esta metodología puede ser aplicada en intervenciones dirigidas a diversos estamentos de las comunidades educativas. Por lo que en síntesis las fortalezas del uso de esta metodología en la educación residen en su aporte en la búsqueda de soluciones para los diversos estamentos de la comunidad educativa como docentes, estudiantes, funcionarios, padres o apoderados y las familias. También en el desarrollo de procesos y prácticas pedagógicas desarrolladas en las fases del proceso de enseñanza y aprendizaje y para el beneficio de la organización y fortalecimiento del sistema educativo (ver figura 2).



Figura 2. Aplicabilidad de la metodología de diseño en la educación

3.1. *Aplicaciones en distintos estamentos de la comunidad educativa.*

Las investigaciones basadas en evidencia sobre intervenciones con metodología de diseño desarrolladas con estudiantes de distintos niveles educativos destacan que el pensamiento de diseño es una herramienta efectiva para desarrollar diversas habilidades y competencias. Entre ellas, se encuentran el razonamiento lógico, la capacidad para delimitar problemas y elaborar marcos de información que faciliten su abordaje. Además, fomenta la empatía al adoptar la perspectiva de otros, el modelaje mediante la construcción de representaciones de contenido teórico y la habilidad para recibir retroalimentación y ajustar procesos en consecuencia. También el uso de esta metodología promueve la ideación, entendida como la capacidad de generar ideas creativas suspendiendo el juicio previo a evaluar su calidad. También, se desarrollan habilidades para gestionar procesos inciertos, pero con dirección clara, lo que favorece una mentalidad de crecimiento, la creatividad y competencias específicas en disciplinas STEM. Estos hallazgos han sido respaldados por diversos estudios (Hee, 2023; Li & Zhan, 2022; Panergayo & Prudente, 2024; Rusmann & Ejsing-Duun, 2021; Susilowati et al., 2022; Yeager et al., 2016; Zulyusri et al., 2023).

La aplicación del pensamiento de diseño en la formación docente o como parte de la mejora continua en este estamento, se posiciona como un enfoque innovador y eficaz para mejorar las prácticas educativas. Este método fomenta la creatividad, la resolución de problemas y la adaptabilidad, permitiendo a los educadores satisfacer mejor las necesidades diversas de sus estudiantes. Por lo que enfatiza el trabajo centrado en el usuario, en este caso, el pensamiento de diseño ayuda a los profesores a personalizar experiencias de aprendizaje (Vijaykumar, 2024), potenciar

las estrategias de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles educativos (Is-rangkul et al., 2023). Además, permite a los docentes cultivar diversas habilidades transversales como el liderazgo, la presentación, la gestión de proyectos, la ética, la narración de historias, la negociación y la voluntad de aprender (Novo et al., 2023)

3.2. *Aplicaciones en prácticas pedagógicas*

Las prácticas pedagógicas basadas en el pensamiento de diseño están orientadas a la acción y a las soluciones, por lo que, adoptan un foco preeminentemente práctico y situado, promoviendo habilidades de razonamiento más complejas, captando el interés, la motivación y la autenticidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la conexión con el mundo real (Goldman & Zielezinski, 2016; Henriksen et al., 2017, 2018; Pande & Bharathi, 2020)

Las prácticas pedagógicas que utilizan el pensamiento de diseño deben estructurarse en cuatro grandes momentos para llevar a cabo con éxito procesos de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, se inicia con una situación-problema que motiva al estudiantado y que lo posiciona en un contexto real y situado para su resolución. Esta situación-problema moviliza conocimientos previos y sirve de puente para anclar conocimientos nuevos. Luego, se dan espacios de investigación, recogida de datos y análisis para conocer y entender la situación-problema y buscar formas de responder. En un tercer momento, las actividades se enfocan en el diseño propiamente tal, para idear y crear soluciones a la situación-problema presentada. Por último, y es transversal al desarrollo de las tres primeras, está el trabajo en equipo que fomenta el trabajo colaborativo y cooperativo a través de la interacción con pares (Arifin & Mahmud, 2021; Syaflita et al., 2024).

3.3. *Aplicación en los equipos directivos educativos*

El pensamiento de diseño también es una herramienta útil para promover cambio en las organizaciones, a través del empoderamiento, el liderazgo y la orientación a la acción. Es un marco que permite repensar el funcionamiento del sistema escolar en el que se desarrolla la prestación del servicio educativo y ajustarlo, creativa y sensiblemente a las necesidades del contexto y personas que componen la comunidad (Parker et al., 2021). Hay experiencias de implementación de procesos de cambio bajo el modelo de PD, en instituciones educativas de bajo rendimiento y se reportaron transformaciones en las interacciones docentes, con una mayor apertura a la retroalimentación y a la colaboración, en las prácticas pedagógicas, centradas en los estudiantes y con foco en la innovación y por último, se generó un cambio de la cultura escolar a través de la determinación conjunta basada en la empatía (Hubbard & Datnow, 2020; Liang et al., 2021; Tran & Smith, 2021).

La efectividad del pensamiento de diseño como una estrategia de intervención en área organizacionales y culturales, radica en las herramientas que emplea: la ideación, creación y prototipado de artefactos concretos (objetos, dibujos, cambios en el espacio), sumado a las experiencias emocionales (toma de perspectiva, empatía), configuran un aprendizaje experiencial que es capaz de moldear las normas y prácticas de una organización (Elsbach & Stigliani, 2018).

4.

EL IMPACTO DEL PROGRAMA “A CONVIVIR SE APRENDE” DESDE LA METODOLOGÍA DE DISEÑO PROPUESTA POR LA UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO EN LA REGIÓN DE ÑUBLE

En Chile, la transición post-pandemia destacó la necesidad de fortalecer la convivencia escolar ante el aumento del ausentismo y la violencia en el contexto escolar. En respuesta, el Ministerio de Educación de Chile implementó el Plan de Reactivación Educativa “Seamos Comunidad”, con foco en la salud mental y el clima escolar. Dentro de este plan, el programa “A Convivir se Aprende” (ACSA) desarrollado desde el 2023 al 2025 e implementando a nivel nacional buscando mejorar la convivencia y el bienestar socioemocional en las comunidades educativas mediante diagnósticos participativos, fortalecimiento de redes territoriales, apoyo a establecimientos focalizados y modelos de gestión que promoviera la colaboración, el liderazgo y la mejora continua.

Este Programa se sustenta en tres componentes clave. En primer lugar, las Redes Territoriales, que promueven la creación y fortalecimiento de redes colaborativas entre instituciones educativas para intercambiar estrategias

y buenas prácticas en convivencia escolar. En segundo lugar, el Acompañamiento Focalizado, que brinda apoyo específico a comunidades educativas con mayores desafíos, adaptando intervenciones a sus necesidades particulares. Finalmente, la Formación Continua, que incluye talleres y jornadas para educadores y equipos escolares, abordando temas como convivencia, bienestar y resolución de conflictos. Estos componentes se integran en un modelo sistémico para mejorar los entornos escolares y la calidad educativa.

La Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo fue la institución seleccionada para llevar a cabo esta importante tarea en la Región de Ñuble, para ello, desarrolló una metodología propia inspirada en el enfoque de Design Thinking, que estructuró las intervenciones del programa ACSA. Este enfoque promovió la co-creación mediante la participación de los líderes y directivos de las escuelas municipales de la región el diseño e

implementación de micro-proyectos. Estos micro-proyectos basados en PD se utilizaron como herramientas de intervención que fortalecieron las capacidades de los líderes escolares para diagnosticar y resolver problemas específicos relacionados con la convivencia escolar.

En la ejecución de los micro-proyectos, el equipo de especialistas en Psicología Educativa de la Facultad de la UDD desempeñó un papel esencial, guiando el diseño y la implementación de más 15 micro-proyectos. Estas iniciativas, alineadas al modelo de Escuela Total Multinivel, se enfocaron en la prevención de la violencia escolar, el fortalecimiento de la convivencia y la promoción del bienestar socioemocional. La metodología aplicada incluyó un enfoque iterativo con ciclos de prueba y evaluación para ajustar estrategias según las necesidades emergentes.

Entre las temáticas centrales desarrolladas en estos micro-proyectos, se encontró, la prevención o reducción de la violencia escolar, por medio de talleres participativos, obras teatrales y dinámicas grupales estos micro-proyectos buscaron abordar los conflictos de manera constructiva. Como resultado, se promovió el respeto mutuo y se crearon entornos escolares más seguros, fortaleciendo las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa. Como segunda temática relevante fue el fortalecimiento de la convivencia educativa, ente las estrategias identificadas por medio de la MD se incluyeron la creación de boletines por estudiantes, dinámicas recreativas y espacios de reflexión grupal. Esto

resultó en vínculos más sólidos entre estudiantes, familias y docentes, fomentando un mayor sentido de pertenencia y colaboración en las comunidades escolares y de ultimo, pero no menos importante fue la temática de la promoción del bienestar socioemocional, donde por medio del uso de esta metodología los líderes escolares lograron implementar acciones enfocadas en el autocuidado para docentes, actividades lúdicas y creativas, y apoyo en la gestión de la convivencia en aulas. Teniendo como resultado mayor cohesión de los equipos escolares, una disminución en las licencias médicas y una mejora general en el ambiente laboral.

El programa “A Convivir se Aprende” desarrollado por el equipo implementador de la Facultad de Psicología de la Universidad de Desarrollo, por medio del uso de la metodología de diseño impactó significativamente en diversos grupos objetivos dentro de las comunidades escolares. En los estudiantes, se fortalecieron habilidades socioemocionales y la motivación a través de 10 micro-proyectos específicos; en los docentes, siete proyectos contribuyeron a mejorar su bienestar emocional y la gestión pedagógica, promoviendo un mejor ambiente laboral. Las familias participaron activamente en cinco proyectos, lo que fomentó su integración en las dinámicas escolares y fortaleció los vínculos familia-escuela. Finalmente, los equipos directivos se beneficiaron de cuatro proyectos que potenciaron el liderazgo inclusivo y la capacidad de gestión estratégica, mejorando la cohesión y efectividad institucional.

El programa ACSA Ñuble UDD logró transformaciones significativas en la convivencia educativa al integrar el bienestar emocional como eje central y fomentar un enfoque participativo y sostenible, por lo que es un ejemplo cercano de como el uso de esta metodología es fácilmente replicable en contextos educativos cercanos y contribuye a consolidar comunidades educativas resilientes e inclusivas.

5.

CONCLUSIONES

El Design Thinking (DT) ha emergido como una metodología poderosa en la educación, no solo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, sino también para fortalecer el liderazgo entre docentes y directivos. Esta metodología, con su enfoque centrado en la resolución creativa de problemas y la colaboración, ofrece un marco robusto para promover un liderazgo distribuido y una cultura escolar innovadora y adaptativa.

El DT se ha consolidado como una herramienta efectiva para el fortalecimiento del liderazgo docente y la creación de comunidades educativas colaborativas. Los estudios revisados destacan que el DT no solo fomenta habilidades técnicas y pedagógicas en los docentes, sino que también impulsa competencias críticas como el pensamiento creativo, la gestión de proyectos y la toma de decisiones estratégicas, todas ellas esenciales para un liderazgo efectivo en entornos educativos (Novo et al., 2023).

La integración del DT en las prácticas escolares permite a los docentes asumir roles de liderazgo activos al participar en la solución de los desafíos que enfrentan sus comunidades educativas. Según (Vonder Haar, 2020), los directores que implementan el DT fortalecen la cohesión y el sentido de pertenencia entre el personal docente, promoviendo una cultura de colaboración y apoyo mutuo. Esto resulta clave para el desarrollo de líderes educativos dentro de las instituciones, fomentando prácticas pedagógicas mejoradas y un ambiente de trabajo más cohesionado.

Asimismo, investigaciones longitudinales, como la realizada por Mayer & Schwemmler, (2024)), subrayan que el DT facilita procesos de cambio organizacional al promover la colaboración estructurada entre docentes y directores. Este enfoque de liderazgo distribuido no solo incrementa la sostenibilidad de las innovaciones educativas, sino que también motiva y compromete al personal docente, al empoderarlo y otorgarle un rol activo en la toma de decisiones.

La creación de una cultura escolar sólida es otro aspecto destacado de la implementación del DT. Este enfoque promueve un liderazgo compartido y no jerárquico, donde las responsabilidades son distribuidas equitativamente entre todos los miembros de la comunidad educativa. Tal como señalan Novo et al., (2023), este modelo contribuye a construir comunidades escolares resilientes y adaptables, capaces de enfrentar desafíos y aprovechar oportunidades de manera eficaz.

La implementación del pensamiento de diseño en el ámbito educativo, como lo demuestra la experiencia descrita en el programa “A Convivir se Aprende”, evidencia su potencial para transformar las dinámicas escolares en Chile y la Región. Esta metodología permite abordar desafíos contemporáneos de manera innovadora y colaborativa, fortaleciendo la participación de todos los actores educativos. La flexibilidad y adaptabilidad del pensamiento de diseño lo posicionan como una herramienta estratégica para resolver problemas que requieren enfoques no lineales, generando soluciones creativas, efectivas y sostenibles.

El programa ACSA en la Región de Ñuble constituye un caso ejemplar de cómo el uso del pensamiento de diseño puede promover la co-creación y la innovación en las comunidades educativas. Los resultados obtenidos muestran mejoras sustanciales en las

relaciones interpersonales, el clima escolar y el bienestar emocional, factores críticos para el éxito educativo.

En conclusión, el pensamiento de diseño se presenta como una metodología replicable, escalable y transformadora, con capacidad para responder a los retos educativos actuales de manera participativa y efectiva. Su implementación en programas como ACSA no solo mejora las condiciones escolares, sino que también impulsa un liderazgo colaborativo, la innovación y la mejora continua, contribuyendo al desarrollo de comunidades resilientes e inclusivas. Este enfoque destaca la importancia de empoderar a todos los actores educativos, fortaleciendo sus competencias individuales y promoviendo una visión compartida y un compromiso colectivo hacia el desarrollo escolar sostenible, marcando así un camino prometedor para la innovación educativa en el futuro.

6.

REFERENCIAS

Arifin, N. R., & Mahmud, S. N. D. (2021). A Systematic Literature Review of Design Thinking Application in STEM Integration. *Creative Education*, 12(07), 1558–1571. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.127118>

Bardales, M., Contreras, B., Chang, A., Mayo, M., & Huairé-Inacio, E. (2023). Aprendizaje basado en evidencia: Una revisión sistemática en Educación. *Dialogos Abiertos*, 2(2), 1–8. <https://doi.org/10.32654/dialogosabiertos.2-2.1>

Brown, T. (2009). *Change by Design How Design Thinking Transforms Organizations*

and Inspires Innovation. Harper Collins .

Campillo, M., Pompa, M., Hernández, F., & Sánchez, M. (2019). Una experiencia de formación: la Educación basada en evidencias. *Revista Digital Universitaria*, 20(6). <https://doi.org/10.22201/coleic.16076079e.2019.v20n6.a6>

Cross, N. (2023). *Design Thinking Understanding how designers think and work* (2nd ed.). Bloomsbury.

Dumont, H., Instance, D., & Benavides, F.

- (2010). The Nature of Learning Using Research to Inspire Practice. In *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>.
- Elsbach, K. D., & Stigliani, I. (2018). Design Thinking and Organizational Culture: A Review and Framework for Future Research. *Journal of Management*, 44(6), 2274–2306. <https://doi.org/10.1177/0149206317744252>
- Goldman, S., & Zielezinski, M. B. (2016). Teaching with design thinking: Developing new vision and approaches to twenty-first century learning. In *Connecting Science and Engineering Education Practices in Meaningful Ways. Contemporary Trends and Issues in Science Education* (Vol. 44, pp. 237–262). Springer Science and Business Media B.V. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16399-4_10
- Goodheart, C. D., Levant, R. F., Barlow, D. H., Carter, J., Davidson, K. W., Hagglund, K. J., Hollon, S. D., Johnson, J. D., Leviton, L. C., Mahrer, A. R., Newman, F. L., Norcross, J. C., Silverman, D. K., Smedley, B. D., Wampold, B. E., Westen, D. I., Yates, B. T., Zane, N. W., Reed, G. M., ... Bullock, M. (2006). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271–285. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.271>
- Hadad, R., Del Valle, A., & Santillán, Matías. (2023). Design Thinking cómo metodología para la construcción de proyectos tecnológicos innovadores con impacto social en la educación universitaria: Experiencia pedagógica en la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información. *Memorias de Las JAIO*, 9(9), 34–45.
- Hederich, C., Martínez, J., & Rincón, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 19–54.
- Hee, S. (2023). Effects of Design Thinking Interventions on Educational Outcomes: A Meta-Analysis. *Canadian Journal of Educational and Social Studies*, 3(1), 66–83. <https://doi.org/10.53103/cjess.v3i1.108>
- Henriksen, D., Gretter, S., & Richardson, C. (2018). Design thinking and the practicing teacher: addressing problems of practice in teacher education. *Teaching Education*. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1531841>
- Henriksen, D., Richardson, C., & Mehta, R. (2017). Design thinking: A creative approach to educational problems of practice. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 140–153. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.10.001>
- Hubbard, L., & Datnow, A. (2020). Design Thinking, Leadership, and the Grammar of Schooling: Implications for Educational Change. *American Journal of Education*, 126. www.journals.uchicago.edu
- Israngkul, W., Leejalearn, S. Tiptipakorn, T. Leejarim, S. Buachan S. & Pornsri, A. (2023). Training the Trainers in Elementary and High Schools on IoT Using Design Thinking Approaches. 8th International STEM Education Conference (iSTEM-Ed), Ayutthaya, Thailand, pp. 1-5, <https://doi.org/10.1109/iSTEM-Ed59413.2023.10305776>
- Li, T., & Zhan, Z. (2022). A Systematic Review on Design Thinking Integrated Learning in K-12 Education. *Applied Sciences* (Switzerland), 12(16). <https://doi.org/10.3390/app12168077>
- Liang, J. “Grace,” Mitchell, T., & Scott, J. (2021). Statewide School Redesign: Integrating Design Thinking and the Four Disciplines of Execution as a Continuous School Improvement Process. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 24(1), 15–27. <https://doi.org/10.1080/15393009.2021.1911111>

- [tps://doi.org/10.1177/1555458920975462](https://doi.org/10.1177/1555458920975462)
- Liedtka, J., & Ogilvie, T. (2011). *A Design Thinking Toolkit for Managers*. Columbia University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7312/lie15838>
- Mayer, S., & Schwemmler, M. (2024). The impact of design thinking and its underlying theoretical mechanisms: A review of the literature. *Creativity and Innovation Management*, 1–33. <https://doi.org/10.1111/caim.12626>
- Novo, C., Tramonti, M., Dochshanov, A. M., Tuparova, D., Garkova, B., Eroglan, F., Uğraş, T., Yücel-Toy, B., & Vaz de Carvalho, C. (2023). Design Thinking in Secondary Education: Required Teacher Skills. *Education Sciences*, 13(10). <https://doi.org/10.3390/educsci13100969>
- Pande, M., & Bharathi, S. V. (2020). Theoretical foundations of design thinking – A constructivism learning approach to design thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100637>
- Panergayo, A. A. E., & Prudente, M. S. (2024). Effectiveness of Design-based Learning in Enhancing Scientific Creativity in STEM Education: A Meta-analysis. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 12(5), 1182–1196. <https://doi.org/10.46328/ijemst.4306>
- Panke, S. (2019). Design Thinking in Education: Perspectives, Opportunities and Challenges. In *Open Education Studies* (Vol. 1, Issue 1, pp. 281–306). De Gruyter Open Ltd. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0022>
- Páramo, P., & Hederich, C. (2014). Educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 13–16.
- Parker, M., Cruz, L., Gachago, D., & Morkel, J. (2021). Design Thinking for Challenges and Change in K–12 and Teacher Education. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 24(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/1555458920975467>
- Rusmann, A., & Ejsing-Duun, S. (2021). When design thinking goes to school: A literature review of design competences for the K-12 level. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(4), 2063–2091. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09692-4>
- Serrat, O. (2017). Design Thinking. In *Knowledge Solutions* (pp. 129–134). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_18
- Susilowati, N. E., Muslim, M., Efendi, R., & Samsudin, A. (2022). What is the Most Impressive Treatment to Foster Students' Creative Thinking Skills? A Meta-Analysis and Bibliometric Review. *Journal of Education and Teacher Training*, 7(2), 201–219. <https://doi.org/10.24042/tadris.v7i2.12690>
- Syaflita, D., Efendi, R., Muslim, & Azhar. (2024). Implementation of Design Thinking to Support Creativity-Oriented Learning: A Literature Review. *Journal Penelitian Pendidikan IPA*, 10(4), 188–197. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v10i4.6788>
- Tran, H., & Smith, D. (2021). Talent-Centered Education Leadership: Using the Employee Experience to Improve Teacher-School Relations. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 24(1), 42–54. <https://doi.org/10.1177/1555458920976724>
- Vijaykumar, P. (2024). Design Thinking: A Creative Teaching Practice. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(5). www.ijfmr.com
- Vonder Haar, K. (2020). Design thinking for school improvement toward deeper learning. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Whitehurst, G. (2004). Making Education Evidence-Based: Premises, Principles, Pragmatics, and Politics” IPR Distinguished Public Policy Lecture Series 2003-04.

Wolniak, R. (2017). The design thinking method and its stages. *Systemy Wspomagania w Inżynierii Produkcji*, 6(6), 247–255.

Yeager, D. S., Hulleman, C. S., Hinojosa, C., Lee, H. Y., O'Brien, J., Romero, C., Painesku, D., Schneider, B., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Greene, D., Walton, G. M., & Dweck, C. S. (2016). Using design thinking to improve psychological interventions: The

case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 374–391. <https://doi.org/10.1037/edu0000098>

Zulyusri, Z., Santosa, T. A., Festiyed, F., Yerimadesi, Y., Yohandri, Y., Razak, A., & Sofianora, A. (2023). Effectiveness of STEM Learning Based on Design Thinking in Improving Critical Thinking Skills in Science Learning: A Meta-Analysis. *Journal of Research in Science Education*, 9(6), 112–119. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i6.3709>

CAPÍTULO 5

Aprendizaje Socioemocional: Modelos y experiencias de intervención

Alejandro Sánchez Oñate

RESUMEN

El capítulo sitúa el aprendizaje socioemocional (ASE) como eje estructural del sistema escolar, alineado con la Política Nacional de Convivencia Educativa (MINEDUC, 2024). Se describen cinco dimensiones que orientan la acción institucional: ética, formativa, modos de convivir, contextos de aprendizaje y gestión de la convivencia. El marco de habilidades socioemocionales (HSE), basado en CASEL, organiza competencias intrapersonales, interpersonales y mixtas, incorporando autoconciencia, autorregulación, comunicación, colaboración y toma de decisiones responsable. Se diferencia entre modelo de intervención —arquitectura conceptual y metodológica— y programa —conjunto planificado de acciones con objetivos, responsables, cronograma e indicadores—, distinción clave para asegurar coherencia entre teoría y práctica. El texto articula el ASE con políticas educativas basadas en evidencia. Se presentan referentes y dispositivos internacionales: ESSA y sus niveles de evidencia (fuerte, moderado, prometedor), el repositorio BEE, la EEF en Reino Unido, AERO en Australia y la red EIPPEE en Europa. Se revisan programas con respaldo empírico (PATHS, RULER, Second Step, MindUp, Positive Action), tres enfoques de implementación —escuela-comunidad, aula e institucional— y su lugar dentro de los focos de salud mental escolar. Ocho claves de calidad orientan la intervención: capacitación docente, fidelidad, integración curricular, duración adecuada, apoyo familiar, evaluación continua, adaptabilidad y enfoque multicomponente. Una síntesis de evidencias por nivel muestra efectos significativos en parvularia, reducción de soledad en básica (PATHS), impactos multicomponentes en media (INCLUSIVE), beneficios para estudiantes con NEE y lineamientos para educación superior. Dos experiencias del Magíster en Psicología Educativa ilustran transferencias al contexto chileno: la instalación de ciclos de mejora y fortalecimiento de competencias docentes para implementar ASE con criterios de sostenibilidad.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional (ASE); habilidades socioemocionales (HSE); políticas educativas basadas en evidencia; salud mental; educación emocional.

1.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje socioemocional (ASE) constituye, en el escenario educativo contemporáneo, un elemento esencial para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes y fortalecer el tejido relacional de las comunidades escolares. En un contexto caracterizado por la creciente diversidad sociocultural, las demandas de bienestar estudiantil y la evidencia acumulada sobre los beneficios del ASE, se hace imperativo situarlo como parte estructural de la propuesta formativa, no como un complemento accesorio o una iniciativa puntual. Su relevancia en el sistema escolar chileno se ve reflejada en la reciente Política de Convivencia Educativa del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2024), la cual reconoce las habilidades socioemocionales (HSE) como un componente transversal y fundamental para la formación integral. Esta política concibe las HSE como un conjunto de competencias esenciales para la convivencia armoniosa, el bienestar individual y colectivo, la salud mental, la participación ciudadana y el desarrollo de trayectorias educativas sostenidas (MINEDUC, 2024).

El marco de la Política de Convivencia Educativa se articula en cinco dimensiones que orientan de forma integrada las acciones de las comunidades educativas. La dimensión ética se vincula con el reconocimiento de la dignidad y los derechos de todas las personas, estableciendo un piso valórico que permea las interacciones y decisiones en la escuela (MINEDUC, 2024). La dimensión formativa enfatiza el desarrollo de competencias y actitudes que favorecen la vida en comunidad, integrando la educación socioemocional como parte de la formación integral. La dimensión modos de convivir recoge las prácticas cotidianas, formales e informales, que modelan y sostienen interacciones respetuosas y colaborativas. La dimensión contextos de aprendizaje reconoce que los entornos inclusivos, seguros y emocionalmente nutritivos son condición necesaria para el desarrollo de aprendizajes significativos. Finalmente, la dimensión gestión de la convivencia se centra en la articulación de acciones preventivas y reactivas, apoyadas en políticas claras y coherentes, para favorecer la resolución constructiva de conflictos (MINEDUC, 2024).

Esta visión se complementa con la clasificación de las habilidades socioemocionales propuesta por el MINEDUC (2020), basada en el marco de CASEL (2019), que distingue entre competencias intrapersonales, interpersonales y aquellas que cruzan ambas esferas. Las habilidades intrapersonales incluyen la autoconciencia, la autorregulación, la autoestima y la perseverancia; son competencias que permiten al estudiante reconocer y gestionar sus propias emociones, motivaciones y comportamientos (CASEL, 2019; MINEDUC, 2021). Las habilidades interpersonales comprenden la comunicación efectiva, la colaboración, la resolución de conflictos y la empatía, orientadas a la interacción positiva y respetuosa con otros. Por último, las habilidades intra e inter abarcan la toma de decisiones responsable y el pensamiento

El aprendizaje socioemocional (ASE) constituye, en el escenario educativo contemporáneo, un elemento esencial para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes y fortalecer el tejido relacional de las comunidades escolares. En un contexto caracterizado por la creciente diversidad sociocultural, las demandas de bienestar estudiantil y la evidencia acumulada sobre los beneficios del ASE, se hace imperativo situarlo como parte estructural de la propuesta formativa, no como un complemento accesorio o una iniciativa puntual. Su relevancia en el sistema escolar chileno se ve reflejada en la reciente Política de Convivencia Educativa del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2024), la cual reconoce las habilidades socioemocionales (HSE) como un componente transversal y fundamental para la formación integral. Esta política concibe las HSE como un conjunto de competencias esenciales para la convivencia armoniosa, el bienestar individual y colectivo, la salud mental, la participación ciudadana y el desarrollo de trayectorias educativas sostenidas (MINEDUC, 2024).

El marco de la Política de Convivencia Educativa se articula en cinco dimensiones que orientan de forma integrada las acciones de las comunidades educativas. La dimensión ética se vincula con el reconocimiento de la dignidad y los derechos de todas las personas, estableciendo un piso valórico que permea las interacciones y decisiones en la escuela (MINEDUC, 2024). La dimensión formativa enfatiza el desarrollo de competencias y actitudes que favorecen la vida en comunidad, integrando la educación socioemocional como parte de la formación integral. La dimensión modos de convivir recoge las prácticas cotidianas, formales e informales, que modelan y sostienen interacciones respetuosas y colaborativas. La dimensión contextos de aprendizaje reconoce que los entornos inclusivos, seguros y emocionalmente nutritivos son condición necesaria para el desarrollo de aprendizajes significativos. Finalmente, la dimensión gestión de la convivencia se centra en la articulación de acciones preventivas y reactivas, apoyadas en políticas claras y coherentes, para favorecer la resolución constructiva de conflictos (MINEDUC, 2024).

Esta visión se complementa con la clasificación de las habilidades socioemocionales propuesta por el MINEDUC (2020), basada en el marco de CASEL (2019), que distingue entre competencias intrapersonales, interpersonales y aquellas que cruzan ambas esferas. Las habilidades intrapersonales incluyen la autoconciencia, la autorregulación, la autoestima y la perseverancia; son competencias que permiten al estudiante reconocer y gestionar sus propias emociones, motivaciones y comportamientos (CASEL, 2019; MINEDUC, 2021). Las habilidades interpersonales comprenden la comunicación efectiva, la colaboración, la resolución de conflictos y la empatía, orientadas a la interacción positiva y respetuosa con otros. Por último, las habilidades intra e inter abarcan la toma de decisiones responsable y el pensamiento crítico con implicaciones sociales, competencias que exigen tanto la reflexión personal como la consideración del impacto colectivo (CASEL, 2019).

El tránsito desde la política hacia la implementación concreta en la escuela requiere una comprensión de la diferencia entre modelos y programas de intervención

educativa. Un modelo de intervención es un marco conceptual y metodológico de mayor nivel de abstracción que establece principios, enfoques teóricos, componentes estructurales y líneas de acción comunes para distintas iniciativas. En cambio, un programa de intervención educativa es un conjunto organizado y planificado de acciones específicas, con objetivos, actividades, responsables, cronogramas y procedimientos de evaluación definidos. Estos programas, más operativos y contextualizados, se basan en un modelo que les da sustento teórico y metodológico, pero aterrizan en acciones concretas ajustadas a las características del grupo y del entorno. En este sentido, el modelo actúa como una arquitectura de referencia y el programa como su materialización operativa. Esta distinción permite planificar con coherencia las acciones de intervención, alineadas a los fundamentos teóricos propuestas por los modelos de referencia.

El fortalecimiento del ASE en los sistemas escolares contemporáneos se encuentra estrechamente vinculado al desarrollo de políticas educativas basadas en evidencia. Este concepto se refiere a la formulación e implementación de políticas que promuevan intervenciones —tanto programas como prácticas— cuya efectividad ha sido demostrada a través de investigaciones rigurosas (Slavin, 2020). Este enfoque responde a una tendencia global que busca optimizar el uso de recursos y maximizar el impacto de las políticas educativas, aprovechando el crecimiento sostenido de estudios con metodologías rigurosas y el desarrollo de revisiones sistemáticas y metaanálisis que sintetizan la evidencia disponible (Slavin, 2020). Así, las reformas educativas dejan de fundamentarse únicamente en supuestos teóricos o experiencias anecdóticas para apoyarse en datos empíricos recientes y relevantes.

Un ejemplo paradigmático de este enfoque es la legislación estadounidense *Every Student Succeeds Act* (ESSA), que incorpora estándares explícitos de evidencia como requisito para la selección de programas educativos. ESSA clasifica la evidencia en tres niveles —fuerte, moderado y prometedor— y establece que las escuelas de bajo rendimiento que reciben subvenciones para la mejora escolar deben adoptar intervenciones respaldadas por investigaciones de calidad (Slavin, 2020; <https://www.ed.gov/essa>). El nivel fuerte corresponde a evidencia derivada de al menos un estudio experimental bien diseñado e implementado, que demuestre un efecto estadísticamente significativo en los resultados estudiantiles. El nivel moderado implica evidencia de al menos un estudio cuasi-experimental, que muestre un efecto relevante en los aprendizajes. El nivel prometedor se asigna a intervenciones respaldadas por al menos un estudio correlacional con controles estadísticos adecuados que indiquen un impacto positivo en los resultados (Slavin, 2020; <https://bestevidence.org>). Esta clasificación busca orientar la toma de decisiones y evitar la implementación de programas que, pese a su popularidad o potencial teórico, no cuentan con respaldo empírico suficiente.

La aplicación de políticas basadas en evidencia no se limita al contexto norteamericano. El Reino Unido, a través de la Education Endowment Foundation (EEF), ha desarrollado un sistema que produce guías prácticas para docentes y directivos

fundamentadas en metaanálisis y revisiones sistemáticas, ofreciendo estimaciones del impacto probable de cada intervención, su coste y el grado de solidez de la evidencia que la respalda. En Australia, la Australian Education Research Organisation (AERO) se enfoca en conectar la investigación con la práctica, particularmente en contextos con alta diversidad y en poblaciones estudiantiles en situación de desventaja, garantizando que las intervenciones seleccionadas se ajusten a las realidades y necesidades específicas de cada comunidad educativa. Por su parte, en la Unión Europea, la red Evidence Informed Policy and Practice in Education in Europe (EIPPEE) trabaja para vincular la investigación educativa con la formulación de políticas y la práctica profesional, fomentando la colaboración entre investigadores, decisores políticos y docentes.

Tabla 1. Modelos y centros de referencia en políticas educativas basadas en evidencia

País/Región	Centro / Iniciativa	Foco
Estados Unidos	Every Student Succeeds Act (ESSA)	Establece estándares basados en evidencia para la selección de programas educativos; define tres niveles de evidencia (fuerte, moderado, prometedor).
Internacional	Best Evidence Encyclopedia (BEE)	Repositorio que sintetiza y clasifica investigaciones educativas según calidad de la evidencia, facilitando la toma de decisiones.
Reino Unido	Education Endowment Foundation (EEF)	Produce guías prácticas para docentes y directivos con base en metaanálisis y revisiones sistemáticas.
Australia	Australian Education Research Organisation (AERO)	Conectar la investigación con la práctica, especialmente en contextos escolares diversos y con estudiantes en desventaja.
Unión Europea	Evidence Informed Policy and Practice in Education in Europe (EIPPEE)	Conectar la investigación con la práctica entre investigadores, políticos y profesionales.

Estos modelos internacionales muestran que se requieren estructuras institucionales que permitan acceder, interpretar y aplicar esa evidencia de manera efectiva (Slavin, 2020). Además, ponen en relieve que la calidad metodológica y la pertinencia con-

textual son condiciones inseparables: un programa con evidencia fuerte en un país puede requerir ajustes sustantivos para ser efectivo en otro, lo que obliga a combinar la fidelidad al modelo con la adaptabilidad a las características culturales y socioeconómicas locales. Finalmente, estos ejemplos resaltan que la implementación efectiva de políticas basadas en evidencia exige procesos de formación docente y de acompañamiento continuo, de manera que los profesionales puedan aplicar las intervenciones con la calidad y consistencia necesarias para replicar los resultados observados en la investigación.

2.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN BASADOS EN EVIDENCIA: CLAVES PARA SU IMPLEMENTACIÓN

Los programas de aprendizaje socioemocional (ASE) con respaldo empírico comparten un conjunto de características que explican su efectividad. Ejemplos reconocidos incluyen PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), RULER, Second Step, MindUp y Positive Action, todos evaluados de manera independiente y documentados en la literatura especializada (PATHS, RULER, CASEL, 2019). Estos programas se distinguen por la claridad en sus objetivos, la estructuración coherente de actividades y la incorporación de mecanismos para que las habilidades desarrolladas puedan transferirse a otros contextos, tanto dentro como fuera de la escuela.

Una de las características clave es su integración en el currículo escolar. Esta integración puede ser explícita, mediante lecciones estructuradas y programadas en las que se trabajan competencias como la autorregulación o la empatía, o implícita, a través de prácticas pedagógicas que incorporan el trabajo socioemocional en actividades académicas cotidianas. Por ejemplo, una unidad de ciencias naturales puede incluir debates sobre dilemas éticos relacionados con el medio ambiente para fomentar la toma de decisiones responsable, o una clase de lengua puede incorporar ejercicios de escritura reflexiva para desarrollar la autoconciencia. La idea central es que el ASE no sea un elemento aislado, sino que forme parte de la experiencia educativa diaria (Wigelsworth et al., 2022; CASEL, 2019).

Estos programas pueden implementarse desde tres enfoques complementarios (CASEL, 2020). El primero, escuela-comunidad (Whole-School Approach), integra el ASE en todas las dimensiones de la vida escolar y en la relación con familias y comunidad. El segundo, con foco en aula (Classroom Instruction), concentra la enseñanza de competencias socioemocionales en el contexto de las clases, ya sea como parte de las asignaturas o en módulos específicos. El tercero, centrado en las políticas y prácticas escolares (Schoolwide Policies and Practices), se orienta a generar un entorno institucional coherente que apoye el desarrollo socioemocional, incluyendo, por ejemplo, políticas restaurativas y estrategias de convivencia.

El potencial de los programas ASE también debe entenderse en el marco más amplio de los focos de intervención en salud mental escolar. Según Wei et al. (2013), estos focos incluyen la ansiedad y depresión, el bienestar socioemocional, la prevención de autolesiones y suicidio, y la promoción de una imagen corporal positiva para prevenir trastornos alimentarios. La tabla presentada sintetiza la duración típica de las intervenciones, la población objetivo y la efectividad documentada. En este marco, los programas de aprendizaje socioemocional se ubican como un foco específico dirigido a niños y adolescentes, con tiempos de implementación de entre 3 y 12 meses y una efectividad que suele mantenerse entre 3 y 6 meses tras su finalización. Esta duración de efectividad, aunque menor que la observada en intervenciones cognitivo-conductuales para ansiedad y depresión, responde a la naturaleza del ASE, que se enfoca en competencias transversales que requieren refuerzo y práctica continua para consolidarse. En este sentido, los programas de ASE forman parte de una estrategia integral que aborda la salud mental escolar desde distintos ángulos, con sinergias potenciales entre intervenciones (Wei et al., 2013).

Tabla 2. Principales focos de intervención en salud mental escolar

Focos	Tiempo de implementación	Población objetivo	Tipo de intervención	Duración de la efectividad
Ansiedad y depresión	3–12 meses	Niños y adolescentes	Programas cognitivo-conductuales	Hasta 12 meses
Bienestar socioemocional	3–12 meses	Niños y adolescentes	Programas de aprendizaje socioemocional	3 a 6 meses
Autolesiones y suicidio	3–12 meses	Adolescentes	Programas psicoeducativos y de apoyo	3 a 12 meses
Imagen corporal y trastornos alimentarios	3–12 meses	Adolescentes	Programas de alfabetización en medios	Hasta 12 meses

Fuente: Tomado de intervenciones en Salud Mental Escolar (Wei et al., 2013).

El reconocimiento del ASE como uno de los focos prioritarios de intervención en salud mental escolar refuerza la necesidad de implementarlo bajo criterios de calidad y sostenibilidad. Al considerar su tiempo de efectividad, los centros educativos pueden planificar ciclos regulares de refuerzo, evitando que los beneficios se diluyan con el tiempo. Asimismo, el hecho de que su población objetivo incluya tanto a niños como adolescentes permite un abordaje preventivo y de desarrollo continuo,

adaptado a las etapas evolutivas y a los desafíos específicos que enfrenta cada grupo etario.

Para maximizar su impacto, la implementación de programas de ASE pueden considerar las siguientes ocho claves para una intervención efectiva en este campo (CASEL, 2019; Wigelsworth et al., 2022):

2.1. *Capacitación docente*

La formación del profesorado es esencial para asegurar que las estrategias de ASE se comprendan y apliquen correctamente. No basta con entregar materiales; los docentes necesitan desarrollar habilidades de facilitación, manejo de dinámicas grupales y modelado de competencias socioemocionales. Una capacitación efectiva combina formación teórica, práctica supervisada y espacios de reflexión sobre la propia experiencia, permitiendo a los educadores adaptar las metodologías a las características de sus estudiantes y contexto.

2.2. *Implementación con fidelidad*

Seguir el diseño original del programa preserva los elementos que han demostrado ser efectivos en investigaciones previas. Esto implica respetar la secuencia de contenidos, la duración de las sesiones y las metodologías propuestas, evitando modificaciones que puedan diluir su impacto. La fidelidad no excluye la adaptación cultural o contextual, pero estas adaptaciones deben planificarse para no comprometer los principios fundamentales del programa.

2.3. *Integración curricular*

El ASE debe formar parte estructural del plan de estudios y no quedar relegado a actividades complementarias. La integración curricular asegura que las competencias socioemocionales se trabajen de forma continua y coherente, reforzándose en distintas áreas y situaciones escolares. Así se facilita la transferencia de habilidades a contextos diversos, reforzando su valor práctico.

2.4. *Duración adecuada*

La evidencia indica que los programas requieren una exposición mínima de un semestre (4 a 6 meses) con sesiones regulares para producir cambios sostenibles. Esta duración permite la consolidación de aprendizajes y su transferencia a distintas situaciones. Programas demasiado cortos o esporádicos tienden a generar mejoras puntuales que se disipan rápidamente.

2.5. *Apoyo familiar*

La participación activa de madres, padres y cuidadores amplifica el impacto del ASE, extendiéndolo más allá del aula. Este apoyo puede incluir talleres, materiales para el hogar y comunicación constante con los docentes para reforzar las competencias trabajadas. Además, alinear estrategias entre escuela y hogar genera coherencia en el entorno de desarrollo del estudiante.

2.6. *Evaluación continua*

El monitoreo permanente de la implementación y de los resultados es clave para garantizar la efectividad del programa. Esto implica recolectar datos sobre la participación, la calidad de las sesiones y el progreso en competencias socioemocionales. La evaluación continua permite identificar áreas de mejora, ajustar estrategias y generar evidencia para sustentar decisiones futuras.

2.7. *Adaptabilidad*

Cada comunidad escolar tiene características propias que requieren ajustes en la implementación. La adaptabilidad implica modificar ejemplos, materiales o actividades para reflejar la cultura, idioma y experiencias de los estudiantes, sin alterar los principios esenciales del programa. Esta flexibilidad favorece la apropiación por parte de docentes y estudiantes, aumentando su compromiso.

2.8. *Enfoque multicomponente*

Los programas más efectivos combinan estrategias en múltiples niveles: actividades en el aula, cambios en las políticas y prácticas escolares, y acciones de vinculación con la comunidad. Este enfoque crea coherencia entre lo que se enseña, cómo se gestiona el entorno escolar y las experiencias fuera del aula, multiplicando las oportunidades para que los estudiantes practiquen y consoliden las competencias socioemocionales.

En conjunto, estas ocho claves, combinadas con una planificación que tenga en cuenta el lugar del ASE dentro de los principales focos de intervención escolar, ofrecen una guía clara para desarrollar iniciativas eficaces, sostenibles y con capacidad de generar un impacto positivo a corto y largo plazo.

3.

SISTEMATIZACIÓN DE EVIDENCIAS POR NIVELES EDUCATIVOS

3.1. Educación Parvularia

Las evidencias en educación parvularia se apoyan en el estudio de Murano et al. (2020), cuyo objetivo fue resumir los efectos de las intervenciones de aprendizaje socioemocional, tanto universales como dirigidas, en el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) y en la reducción de comportamientos problemáticos en niños y niñas de nivel preescolar. La muestra incluyó 48 estudios sobre intervenciones SEL que involucraron a 15.498 estudiantes de preescolar. Los estudios abarcaron intervenciones universales —aplicadas a todos los estudiantes— e intervenciones dirigidas a estudiantes con necesidades de apoyos adicionales. Los criterios de inclusión se centraron en estudios realizados en preescolares, publicados hasta diciembre de 2017, que contaran con grupos de control, experimental o cuasi-experimental.

Los resultados mostraron que ambas modalidades de intervención (universales y dirigidas) tienen efectos significativos en el desarrollo de HSE y en la reducción de comportamientos problemáticos, aunque los efectos fueron mayores en el caso de las intervenciones dirigidas. Esta diferencia sugiere que, si bien el trabajo con todos los estudiantes es beneficioso, la atención específica a aquellos en situación de

riesgo produce ganancias más rápidas y pronunciadas. Murano et al. (2020) subrayan que los programas implementados según lo diseñado muestran mayores efectos, reforzando la importancia de la fidelidad de implementación como una de las claves del éxito en ASE. Asimismo, la duración adecuada de la exposición al programa se identifica como un factor crítico: las intervenciones más extensas y consistentes en el tiempo generan resultados más sostenibles.

La participación activa de las familias es otro elemento señalado como esencial para el éxito de los programas en este nivel educativo. Los niños y niñas de hogares con menores ingresos se beneficiaron más de las intervenciones SEL en comparación con sus compañeros de hogares con ingresos más altos, lo que sugiere que el ASE puede funcionar como un factor compensatorio frente a desigualdades socioeconómicas.

En el marco de las ocho claves discutidas en la sección anterior, la evidencia de Murano et al. (2020) confirma la relevancia de la capacitación docente para abordar necesidades diversas en preescolar, la integración curricular para que el ASE no sea un módulo

aislado, y el enfoque multicomponente que incluya tanto actividades en el aula como estrategias de involucramiento familiar. Además, la efectividad mayor en las intervenciones dirigidas puede relacionarse con la necesidad de realizar diagnósticos iniciales precisos y diseñar adaptaciones que respondan a las características de cada grupo, tal como promueve la clave de adaptabilidad. En conjunto, estas conclusiones evidencian que, en educación parvularia, el ASE puede generar beneficios significativos en un periodo relativamente breve, siempre que se garantice la calidad, la continuidad y el trabajo conjunto con las familias.

3.2. *Educación Básica*

El estudio de Hennessey et al. (2021) evaluó el impacto del currículo PATHS en la reducción de la soledad reportada por niños de escuelas primarias en Inglaterra. El objetivo central fue determinar si la implementación de este programa de aprendizaje socioemocional podía incidir en una dimensión socioafectiva que, aunque no siempre es abordada directamente por los programas SEL, tiene implicancias profundas en el bienestar y el rendimiento académico. La muestra incluyó a 5.218 niños y niñas de 45 escuelas primarias. Veintitrés escuelas implementaron el programa PATHS y veintidós continuaron con sus prácticas habituales, sirviendo como grupo de control. La edad de los participantes oscilaba entre 6 y 8 años al inicio del estudio.

El diseño fue experimental, asignando aleatoriamente a las escuelas a uno de

los dos grupos. La soledad se evaluó al inicio del estudio y después de dos años, lo que permitió observar cambios sostenidos en el tiempo. Los resultados indicaron un efecto positivo significativo del programa PATHS en la reducción de la soledad de los niños y niñas. Quienes participaron en el programa tenían más probabilidades de reportar sentirse “nunca solos” o “raramente solos” en comparación con aquellos del grupo de control. Este hallazgo es particularmente relevante porque muestra que, aunque el programa no fue diseñado específicamente para abordar la soledad, sus componentes de desarrollo emocional, autorregulación y habilidades sociales generaron un efecto indirecto sobre esta variable.

Las conclusiones del estudio señalan que la implementación de PATHS no solo ayudó a los estudiantes a gestionar sus emociones individuales, sino que también fomentó un ambiente escolar más conectado y empático. Los niños en el programa desarrollaron mayor capacidad para reconocer la soledad en sus compañeros y ofrecer apoyo, lo que refuerza el impacto comunitario del ASE. Además, la reducción de la soledad puede tener efectos positivos a largo plazo en la salud mental, el bienestar general y el rendimiento académico, fortaleciendo la justificación para su integración curricular.

En relación con las ocho claves, este estudio evidencia la importancia de la integración curricular (clave 3), ya que el programa se implementó como parte del currículo escolar, y de la du-

ración adecuada (clave 4), dado que el seguimiento se extendió por dos años. También se confirma la relevancia del enfoque multicomponente (clave 8), en tanto PATHS incluyó lecciones estructuradas, actividades de generalización y participación familiar. La fidelidad de implementación (clave 2) fue esencial para lograr resultados consistentes, especialmente considerando que las escuelas recibieron acompañamiento para mantener la calidad de la aplicación. Así, la experiencia de PATHS en educación básica demuestra que los programas ASE pueden generar cambios no previstos inicialmente, fortaleciendo dimensiones del bienestar que impactan directamente en el clima escolar.

3.3. Educación Media

La evidencia para educación media incluye dos estudios clave que abordan distintas dimensiones del aprendizaje socioemocional en este nivel. El primero es el de Coelho y Sousa (2018), cuyo objetivo fue comparar la efectividad de un programa SEL aplicado dentro y fuera del horario escolar. La muestra estuvo compuesta por 837 estudiantes de secundaria (edad media = 12,70; DE = 0,98; 47,6 % mujeres) distribuidos en 41 clases pertenecientes a cinco agrupaciones escolares públicas de Lisboa, Portugal. Se utilizó un diseño cuasi-experimental con clases de control que presentaban características similares a las del grupo de intervención. La medición se realizó en tres momentos: al inicio, al finalizar la intervención y en seguimiento, evaluando competencias como autoestima, autocontrol y conciencia social mediante cuestionarios

de autoevaluación.

Los resultados mostraron que los estudiantes en los grupos de intervención durante el horario escolar obtuvieron mejoras más significativas en autoestima, autocontrol y conciencia social que aquellos que participaron fuera del horario escolar. Las niñas destacaron especialmente en conciencia social, independientemente del momento en que se desarrolló el programa, mientras que las clases más pequeñas presentaron mayores avances en autocontrol en ambos formatos. Las conclusiones del estudio sugieren que las intervenciones SEL integradas al horario escolar son más efectivas que las implementadas fuera de él, debido a la consistencia de la asistencia, la conexión con otras actividades académicas y la percepción del programa como parte del aprendizaje formal y no como una actividad adicional.

El segundo estudio relevante es el de Bonell et al. (2019) sobre el programa INCLUSIVE, una intervención multicomponente implementada en 40 escuelas secundarias públicas en Inglaterra, evaluada en una cohorte de estudiantes al final del año 7 (n = 6.667). El programa incluía currículo de ASE, cambios en el entorno escolar mediante actualización participativa de protocolos y capacitación del personal en prácticas restaurativas. Los resultados indicaron un impacto positivo en la reducción de la agresión y la victimización por bullying, así como mejoras en resultados psicosociales de estudiantes y personal, y una disminución en las tasas de

ausentismo. Un hallazgo relevante fue que las escuelas pudieron sostener los beneficios a largo plazo con un apoyo inicial adecuado, lo que resalta la importancia de la planificación y la consolidación de capacidades internas.

Relacionando estos hallazgos con las ocho claves, ambos estudios confirman la relevancia de la integración curricular (clave 3), ya que los mayores efectos se lograron cuando las intervenciones formaban parte del horario escolar y del plan de estudios.

La capacitación docente (clave 1) fue fundamental en INCLUSIVE para garantizar la correcta aplicación de las prácticas restaurativas. La duración adecuada (clave 4) y el enfoque multi-componente (clave 8) fueron elementos centrales para explicar los resultados sostenidos en el tiempo. Además, la evaluación continua (clave 6) permitió ajustar la implementación y mantener la fidelidad (clave 2). Estos estudios muestran que, en educación media, la combinación de intervenciones en aula, cambios organizacionales y políticas escolares coherentes maximiza el impacto y favorece la sostenibilidad.

3.4. *Estudiantes con NEE*

El estudio de Hassani y Schwab (2021) se centró en identificar las condiciones de intervención que conducen a resultados efectivos en competencias sociales y emocionales para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). La revisión incluyó 11 estudios publicados entre 1994 y 2020, realizados principalmente en Estados Unidos, Reino Unido y Portugal, con una muestra total que abarcó estudian-

tes con dificultades emocionales, sociales y de comportamiento (BESD), discapacidades intelectuales leves y problemas de audición. Los criterios de inclusión exigían que las intervenciones estuvieran dirigidas a estudiantes menores de 18 años, que fueran investigaciones empíricas (cuantitativas o mixtas) con tamaños de muestra de al menos diez estudiantes con NEE, que reportaran resultados en al menos una dimensión SEL y que incluyeran grupo de control.

Las sesiones de intervención se realizaron semanalmente, con duraciones de entre 20 y 120 minutos. La mayoría de los programas fueron implementados por educadores y contaron con capacitación previa a la implementación. Los efectos en habilidades socioemocionales y comportamiento variaron de pequeños a grandes en estudiantes y educadores, y de pequeños a medianos en familias. Se registraron mejoras significativas en el reconocimiento emocional, el control de la ira, la resolución de problemas sociales y la conducta prosocial. Los resultados variaron según el tipo de NEE y el diseño de estudio, siendo más notorios en estudiantes con dificultades emocionales y de comportamiento.

Estas evidencias confirman la importancia de la adaptabilidad (clave 7), ya que las intervenciones debieron ajustarse a las necesidades y capacidades específicas de cada grupo de estudiantes. La capacitación docente (clave 1) fue esencial para dotar a los educadores de las herramientas necesarias para aplicar estrategias

diferenciadas. La evaluación continua (clave 6) permitió identificar progresos y ajustar los apoyos de manera oportuna. El apoyo familiar (clave 5) también jugó un papel relevante, ya que la colaboración con las familias favoreció la generalización de las habilidades tra-

bajadas en la escuela hacia otros contextos. Finalmente, el enfoque multi-componente (clave 8) se expresó en la combinación de instrucción directa en habilidades socioemocionales con cambios en la gestión de aula y el entorno escolar.

3.5. Educación Superior

En el ámbito universitario, las habilidades socioemocionales (HSE) han cobrado un protagonismo creciente debido a su impacto directo en la permanencia, el rendimiento académico, el bienestar psicológico y la empleabilidad futura de los estudiantes. Sin embargo, a pesar del consenso sobre su relevancia, las revisiones sistemáticas recientes evidencian que su integración en la educación superior sigue siendo fragmentaria, marginal y, en muchos casos, desvinculada de marcos teóricos y prácticas pedagógicas sistemáticas (Bruna, Sánchez & Cobo-Rendón, 2025; Bruna & Sánchez, 2025). En numerosos contextos, las iniciativas se limitan a talleres extracurriculares o acciones puntuales, sin articulación curricular, continuidad temporal ni evaluación rigurosa (Casado et al., 2016).

Los problemas estructurales identificados se expresan en tres dimensiones principales. En primer lugar, la ausencia de marcos conceptuales comunes: muchas intervenciones carecen de un sustento teórico explícito, lo que dificulta la coherencia interna, la comparabilidad y la transferencia de aprendizajes entre instituciones. En segundo lugar, la débil integración curricular: las HSE no suelen formar parte del plan de estudios ni de los perfiles de egreso, quedando relegadas a instancias complementarias desvinculadas del proceso formativo central (Casado et al., 2016). En tercer lugar, la escasa formación docente: la falta de preparación sistemática del profesorado en competencias socioemocionales limita su capacidad de promover estas habilidades de forma intencionada en sus clases. Estas carencias se traducen en dificultades estudiantiles para gestionar el estrés, regular emociones negativas y mantener la motivación, problemas que se agudizaron durante la pandemia.

Entre las estrategias con resultados positivos se encuentran los cursos integrados al currículo, que han mejorado la motivación, la regulación del estrés y la comunicación interpersonal; talleres extracurriculares enfocados en habilidades emocionales, que han incrementado el rendimiento académico y el bienestar, especialmente en la regulación emocional (Meneghetti et al., 2021); programas de mentoría orientados a la empatía, la autorreflexión y el sentido de pertenencia, asociados a una reducción del abandono (Cabanillas et al., 2021); e intervenciones docentes que incorporan prácticas de aprendizaje emocional en asignaturas disciplinares, logrando mejoras en el clima afectivo y el compromiso estudiantil (Elmi, 2020). Estas experiencias confirman que el desarrollo socioemocional en educación superior es viable y que,

cuando se articula desde un enfoque institucional, amplifica su impacto académico, personal y profesional.

Relacionando estos hallazgos con las ocho claves previamente descritas, en educación superior la capacitación docente (clave 1) es crítica para habilitar al profesorado como agente formador en lo socioemocional. La fidelidad de implementación (clave 2) se asegura cuando las estrategias mantienen coherencia con el modelo adoptado. La integración curricular (clave 3) resulta determinante para evitar la marginalidad de las HSE, mientras que la duración adecuada (clave 4) y el enfoque multicomponente (clave 8) facilitan cambios sostenidos. El apoyo familiar (clave 5) tiene un rol menos central que en otros niveles, pero puede adaptarse a través de redes de apoyo y vinculación con el entorno social del estudiante. La evaluación continua (clave 6) y la adaptabilidad (clave 7) permiten ajustar las intervenciones a las particularidades culturales y organizativas de cada institución.

En síntesis, las universidades que aspiran a convertirse en contextos emocionalmente inteligentes deben adoptar un modelo teórico institucional, integrar las HSE en sus planes de estudio, formar sistemáticamente a su cuerpo docente y establecer políticas y sistemas de evaluación que garanticen la sostenibilidad de estas competencias en el tiempo. Esto no solo contribuye al bienestar y éxito académico del estudiantado, sino que también fortalece la misión formativa y la proyección social de la institución en el siglo XXI (Bruna, Sánchez & Cobo-Rendón, 2025).

La evidencia revisada muestra que, a lo largo de todo el continuo educativo, el aprendizaje socioemocional (ASE) presenta beneficios significativos cuando se implementa con base en modelos teóricos sólidos, integración curricular y seguimiento sistemático. En todos los niveles, las ocho claves para la intervención efectiva — capacitación docente, fidelidad de implementación, integración curricular, duración adecuada, apoyo familiar, evaluación continua, adaptabilidad y enfoque multicomponente— se confirman como un marco transversal para maximizar el impacto y la sostenibilidad del ASE (ver Tabla 3).

Tabla 3. Comparación de evidencias y condiciones de efectividad del ASE por nivel educativo.

Nivel educativo	Autor(es)	Hallazgos clave	Claves más relevantes para el nivel
Educación Parvularia	Murano et al. (2020)	Efectos significativos en HSE y reducción de conductas problemáticas; mayor impacto en intervenciones dirigidas.	Participación familiar, duración adecuada, fidelidad, adaptabilidad, integración curricular
Educación Básica	Hennessey et al. (2021)	PATHS reduce la soledad y mejora la capacidad de apoyo entre pares; impacto indirecto en clima escolar.	Integración curricular, duración adecuada, enfoque multicomponente, fidelidad
Educación Media	Coelho & Sousa (2018); Bonell et al. (2017)	Mayor efectividad en horario escolar; programas multicomponente reducen agresión, bullying y ausentismo.	Integración curricular, enfoque multicomponente, capacitación docente, evaluación continua
Estudiantes con NEE	Hassani & Schwab (2021)	Mejoras en reconocimiento emocional, control de la ira, resolución de problemas y conducta prosocial.	Adaptabilidad, capacitación docente, apoyo familiar, enfoque multicomponente, evaluación
Educación Superior	Bruna, Sánchez & Cobo-Rendón (2025)	Integración transversal al currículo, formación docente, evaluación continua y políticas institucionales de bienestar.	Capacitación docente, integración curricular, evaluación continua, fidelidad, adaptabilidad

Fuente: Elaboración propia.

4.

EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN EN LA FORMACIÓN DE POSTGRADO

A continuación, se presentan dos ejemplos de intervenciones en el ámbito de aprendizaje socioemocional desarrolladas en el marco de la formación del Magíster en Psicología Educacional (MPE) de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo.

4.1. *Competencias de gestión para la promoción del aprendizaje socioemocional*

El trabajo desarrollado por Alvarado, Aranda y Cheuque (2025) constituye un ejemplo de intervención profesional en psicología educacional orientado a optimizar la gestión de un programa socioemocional institucional. A partir de un diagnóstico inicial que identificó avances parciales y brechas significativas entre los objetivos y la práctica del plan, las autoras diseñaron una estrategia focalizada en instalar un ciclo de mejora continua sustentado en evidencia científica, fortaleciendo así las capacidades del equipo directivo para planificar, implementar y evaluar acciones de manera sistemática y sostenible.

PROBLEMATIZACIÓN INICIAL

Según el informe, el trabajo se centra en fortalecer el Plan Socioemocional de un colegio particular subvencionado del Biobío a través de la instalación de un ciclo de mejora continua aplicado al diseño, implementación y evaluación del plan. La problematización surge porque, pese a avances parciales, existían brechas entre los objetivos del plan y su práctica: poca articulación propósito–acciones, ausencia de indicadores medibles y escasa sistematización evaluativa; además, la cultura institucional mostraba límites en autoevaluación y uso de evidencia para decidir. Por eso, la comunidad valida la necesidad de integrar un ciclo de mejora continua, pues las decisiones habían descansado más en percepciones que en análisis riguroso de datos.

RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

El diagnóstico reporta “avances parciales”: los estudiantes mostraron mejor adaptación social que emocional y, en el profesorado, alta autoeficacia la promover la conciencia social, con debilidades para promover la autorregulación y toma de decisiones responsables. Estas evidencias confirman que, aunque hay logros, la efectividad del plan se ve limitada por la falta de indicadores y seguimiento sistemático que permitan orientar mejoras.

OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

El objetivo general fue “fortalecer la gestión del ciclo de mejora continua del Programa de Intervención Socioemocional” del colegio. Los objetivos específicos se enfocaron en: (1) incrementar habilidades del equipo para diseñar intervenciones basadas en evidencia; (2) perfeccionar las competencias planificación de la implementación, considerando posibles obstáculos; y (3) optimizar la definición de indicadores de monitoreo y evaluación del programa institucional.

CARACTERÍSTICAS DE LA INTERVENCIÓN

La intervención se concibió como una asesoría técnica breve al equipo de gestión, con foco en transferencia de herramientas para el ciclo de mejora continua. Hubo acuerdo explícito de realizar tres sesiones de trabajo de una hora cada una para capacitar al equipo en la aplicación del ciclo, sustentando la toma de decisiones en datos verificables y evidencia científica. La estrategia combinó reflexión práctica, análisis de casos y revisión de literatura, con el fin de articular saber teórico y uso práctico en el contexto del plan.

Complementariamente, la justificación técnica de la intervención subraya que usar ciclos de mejora continua permite ajustar, optimizar y sostener las acciones mediante análisis sistemáticos e iterativos de resultados; y que seleccionar estrategias validadas empíricamente aumenta la probabilidad de éxito, mientras la evaluación de procesos e implementación habilita ajustes oportunos y sostenibles. En ese marco se diseñaron las sesiones como espacios de aprendizaje aplicado para fortalecer capacidades de diseño, implementación y evaluación del plan.

RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

Tras la socialización de hallazgos, el equipo directivo validó la pertinencia de instalar un ciclo de mejora continua con base científica y reconoció la necesidad de dotarse de herramientas conceptuales y metodológicas para decidir con evidencia y no solo con percepciones. Como acuerdo operativo, se confirmó la realización de las tres sesiones para capacitación en ciclo de mejora continua fundamentado en datos y evidencia. En términos de apropiación, el informe señala que la intervención promovió la apropiación conceptual del ciclo y su aplicabilidad al contexto escolar, habilitando una mirada estratégica y sostenible de las intervenciones.

REFLEXIONES FINALES

El informe enfatiza que, para cerrar la brecha entre objetivos y resultados, la clave es institucionalizar el ciclo de mejora continua: definir objetivos claros, planificar la

implementación con criterios de fidelidad y factibilidad, y establecer indicadores de monitoreo y evaluación que alimenten ajustes progresivos. La ruta elegida — capacitar al equipo de gestión en diseño, implementación y evaluación basados en evidencia— es coherente con la necesidad de transitar desde iniciativas bien intencionadas pero fragmentadas hacia una gestión del ASE situada, evaluable y sostenible en el tiempo.

4.2. *Experiencia de intervención: Promoción de competencias docentes para el desarrollo socioemocional*

PROBLEMATIZACIÓN INICIAL

El trabajo de Álvarez y Cadena parte del reconocimiento de que el desarrollo socioemocional (ASE) constituye un eje fundamental para la formación integral del estudiantado, pero su implementación en contextos escolares requiere de un profesorado con competencias sólidas para integrar este enfoque en la práctica pedagógica. En la escuela intervenida —ubicada en la región del Biobío— se observaban debilidades en la capacidad docente para planificar, ejecutar y evaluar acciones de ASE de forma coherente con la evidencia disponible. Los análisis previos detectaron una escasa sistematización de prácticas socioemocionales, una débil articulación con el currículo y un limitado uso de estrategias validadas. Además, los docentes no contaban con formación continua específica en ASE, lo que dificultaba la consolidación de un lenguaje y criterios comunes para su implementación.

RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

El diagnóstico, elaborado a través de entrevistas, encuestas y revisión documental, evidenció tres nudos críticos: (1) heterogeneidad en el conocimiento conceptual sobre ASE, (2) uso limitado de estrategias pedagógicas para desarrollar competencias socioemocionales en el aula, y (3) falta de indicadores claros para evaluar avances en este ámbito. Asimismo, se constató que la gestión del ASE quedaba supeditada a iniciativas aisladas de algunos docentes, sin un plan institucional integrado. El equipo directivo reconoció la necesidad de fortalecer el rol docente como agente clave en la implementación de estrategias socioemocionales y de generar espacios de formación práctica.

OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

El objetivo general fue fortalecer las competencias docentes para implementar de manera efectiva el desarrollo socioemocional en el aula. Los objetivos específicos incluyeron: (1) aumentar el conocimiento conceptual de ASE, (2) capacitar en el uso de estrategias pedagógicas basadas en evidencia para la enseñanza socioemocio-

nal, (3) promover la reflexión crítica sobre la propia práctica docente y (4) establecer criterios e indicadores para el seguimiento de las acciones implementadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA INTERVENCIÓN

La propuesta se materializó en un programa de capacitación docente con una duración total de 12 horas, distribuidas en cuatro sesiones secuenciales:

- Sesión 1: Introducción al ASE, fundamentos teóricos y revisión de evidencias internacionales y nacionales.
- Sesión 2: Estrategias pedagógicas para la enseñanza socioemocional en distintos niveles educativos.
- Sesión 3: Diseño y planificación de actividades integradas al currículo escolar, con énfasis en la transversalidad del ASE.
- Sesión 4: Evaluación y seguimiento de intervenciones socioemocionales, selección de indicadores y mecanismos de retroalimentación.

La metodología combinó exposición teórica, análisis de casos, trabajo colaborativo en grupos y reflexión individual guiada. Se priorizó la adaptación de estrategias validadas a la realidad específica de la escuela, fomentando la participación activa y el aprendizaje entre pares.

RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

La evaluación posterior mostró un aumento significativo en la autopercepción de competencias para implementar ASE, mayor claridad conceptual y mejor disposición para planificar actividades que integraran lo socioemocional en las clases. Los docentes elaboraron planes de aula que incluían objetivos socioemocionales explícitos y seleccionaron indicadores para su seguimiento. También se registró un incremento en la colaboración entre pares para compartir estrategias y materiales, así como un mayor interés por continuar formándose en esta línea. El equipo directivo valoró la intervención como un punto de partida para institucionalizar el ASE en la planificación escolar anual.

REFLEXIONES FINALES

Las autoras subrayan que el fortalecimiento de las competencias docentes en ASE no puede limitarse a una capacitación puntual; requiere un plan continuo de desarrollo profesional, apoyo directivo y evaluación sistemática. La experiencia mostró que la formación situada, contextualizada en la realidad escolar y basada en eviden-

cias, facilita la apropiación de estrategias por parte del profesorado. Para nuevos estudiantes del MPE o practicantes de psicología educacional, este caso ejemplifica cómo una intervención bien diseñada puede incidir en el núcleo del trabajo docente y generar cambios sostenibles, siempre que se articule con las políticas y prácticas institucionales.

5.

CONCLUSIONES

La revisión integrada de evidencias a lo largo de los distintos niveles educativos muestra que el aprendizaje socioemocional (ASE) es un eje estructural para garantizar el bienestar, la equidad y el rendimiento académico. En todos los niveles, desde la educación parvularia hasta la educación superior, las intervenciones más exitosas son aquellas que se sustentan en modelos teóricos sólidos, se integran en el currículo formal y se acompañan de sistemas de evaluación continua (Wigelsworth et al., 2022; Bruna, et al., 2025). Esta coherencia entre teoría, práctica y evaluación constituye la base para trasladar los aprendizajes de la investigación a escenarios de intervención profesional y formativa.

En términos de aplicabilidad, los hallazgos ofrecen criterios claros para el diseño de intervenciones en contextos reales, como los trabajos de grado del Magíster en Psicología Educacional (MPE) o las prácticas profesionales en psicología educacional. Las ocho claves revisadas pueden servir como lista de cotejo inicial para evaluar la calidad y factibilidad de la propuesta antes de su implementación. Asimismo, la evidencia revisada sugiere que el ASE puede y debe adaptarse a las restricciones reales de los contextos educativos, a partir de indicadores de logro relevantes, que aseguren la sostenibilidad de la intervención.

En conclusión, trasladar las lecciones de esta revisión a la práctica implica conocer “qué funciona” en términos de ASE, pero más aún conocer “cómo y bajo qué condiciones” puede implementarse en contextos concretos. Esto demanda que, tanto en el MPE como en la práctica profesional, los futuros psicólogos educacionales desarrollen competencias de diagnóstico institucional, planificación estratégica, diseño instruccional, formación de actores clave y evaluación de impacto de las intervenciones. De esta forma, las intervenciones en aprendizaje socioemocional dejan de ser experiencias aisladas y se convierten en parte de una estrategia institucional que potencia el aprendizaje, el bienestar y la inclusión en cada nivel educativo.

6.

REFERENCIAS

- Alvarado, F., Aranda, M., & Cheuque, A. (2025). Fortalecimiento del liderazgo y competencias socioemocionales en equipo directivo de escuela básica municipal [Tesis de maestría, Universidad del Desarrollo]. Magíster en Psicología Educacional.
- Álvarez, V., & Cadena, A. (2025). Promoviendo competencias docentes para el trabajo de desarrollo socioemocional en una escuela en la región del Biobío [Tesis de maestría, Universidad del Desarrollo]. Magíster en Psicología Educacional.
- Bonell, C., Allen, E., Warren, E., McGowan, J., Bevilacqua, L., Jamal, F., Legood, R., Wiggins, M., Opondo, C., Mathiot, A., Sturges, J., Fletcher, A., Sadique, Z., Elbourne, D., Christie, D., Bond, L., Scott, S., & Viner, R. M. (2019). Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): A cluster randomised controlled trial. *The Lancet*, 393(10184), 2456–2468. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31782-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31782-3)
- Bruna, D., Sánchez, A., & Cobo-Rendón, R. (2025). Universidades emocionalmente inteligentes: Modelos e intervenciones para desarrollar habilidades socioemocionales en educación superior [White paper]. Instituto de Bienestar Socioemocional, Universidad del Desarrollo.
- Cabanillas Tello, M. N., Rivadeneyra Pérez, R., Palacios Alva, C. Y., & Hernández Fernández, B. (2021). Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas. *SciComm Report*, 1(1), 1–17.
- Casado, M. L., Lopez-Fernandez, D., & Lapuerta, V. (2016). Socio-emotional competencies in engineering education. *International Journal of Engineering Education* 32(4):1660-1678.
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2018). Differential effectiveness of a middle school social and emotional learning program: Does setting matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 47(8), 1978-1991. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0897-3>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2019). SEL Data Reflection Protocol (Spanish version). <https://schoolguide.casel.org/resource/sel-data-reflection-protocol-spanish-version/>
- Elmi, C. (2020). Integrating social emotional learning strategies in higher education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(3), 848–858. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030061>
- Hassani, S. & Schwab, S. (2021). Social-emotional learning interventions for students with special educational needs: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 6, 808566. doi: 10.3389/educ.2021.808566
- Meneghetti, C., Casali, N., Fabris, M., Palama, D., Rizzato, R., Zamperlin, C., Zavagnin, M., & De Beni, R. (2021). Students with academic difficulties: Benefits of a study skills group compared to an emotional skills group. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 21(2). <https://doi.org/10.24193/jebp.2021.2.13>

Ministerio de Educación de Chile (2024). Política nacional de convivencia educativa 2024-2030. Marco de actuación y visión institucional. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024.pdf>

Ministerio de Educación de Chile & Fundación Trabùn (2021). Estrategias para el aprendizaje socioemocional desde el currículo nacional. <https://www.curriculum-nacional.cl/>

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

Slavin, R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practi-

ce in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21–31. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432>

Wei Y, Hayden JA, Kutcher S, Zygmunt A, McGrath P. (2013). The effectiveness of school mental health literacy programs to address knowledge, attitudes and help seeking among youth. *Early Interv Psychiatry*. 7(2):109-21. doi: 10.1111/eip.12010.

Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P., & Humphrey, N. (2022). Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 898–924. <https://doi.org/10.1111/bjep.12480>

Sitios web:

<https://educationendowmentfoundation.org.uk>

<https://www.edresearch.edu.au>

<https://ec.europa.eu/education>

CAPÍTULO 6

Covitalidad: un modelo para el fortalecimiento de la salud socioemocional en niños, niñas y adolescentes

María Belén Valdivia
Ana María Espinoza
Jorge Varela Torres
Roy Hidalgo Canales
Paulina Guzmán Martínez
Joaquín Cortés Valenzuela
Cristóbal Castro Castro

RESUMEN

El capítulo presenta la Covitalidad como marco para fortalecer la salud socio-emocional de NNA en contextos escolares. El modelo integra 12 rasgos organizados en cuatro dominios: Creencia en uno/a mismo/a (autoconocimiento, autoeficacia, persistencia), Creencia en los/as demás (apoyo familiar, de pares y de la escuela), Competencia emocional (regulación emocional, autocontrol, empatía) y Compromiso con la vida (optimismo, entusiasmo, gratitud). La medición se realiza con las escalas SEHS-P, SEHS-S y SEHS-HE, validadas internacionalmente y asociadas a rendimiento académico, bienestar psicológico y relaciones prosociales. En Chile se implementó una intervención curricular para 5° y 6° básico en tres escuelas, con acompañamiento docente y observación en aula para resguardar fidelidad, promover diálogo pedagógico y fortalecer la práctica. La evaluación pre y post incluyó Clima Escolar, Covitalidad, Compromiso, Satisfacción Vital y Acoso Escolar. Los descriptivos mostraron niveles moderados-alto en línea base y leves descensos posteriores. Las correlaciones evidenciaron asociaciones positivas entre Clima, Covitalidad, Compromiso y Satisfacción, y relaciones negativas con Acoso. Los modelos de mediación indicaron efectos indirectos significativos de la Covitalidad: medió cerca del 35% de la relación entre Clima (T1) y Compromiso (T2), explicando el 84% de su varianza; también medió completamente entre Clima (T1) y Satisfacción (T2), con un 73% de varianza explicada; y actuó como mecanismo protector frente al Acoso. El análisis por sexo mostró brechas a favor de varones en Covitalidad global, Creencia en uno/a mismo/a y Compromiso con la vida, lo que impulsa un diseño con perspectiva de género y apoyos diferenciados. Se propone un manual de actividades para facilitar transferencia y adaptación en aula.

Palabras clave: Covitalidad; Clima Escolar; Satisfacción Vital; salud mental; bienestar.

1.

INTRODUCCIÓN

Las habilidades socioemocionales son fundamentales para el bienestar en general, la salud mental, el éxito académico y la calidad de las relaciones interpersonales (e.g., Chernyshenko et al., 2018; OECD, 2021; Salmela-Aro et al., 2021; Taylor et al. 2017). La pandemia por COVID-19 tuvo un impacto negativo en la salud mental aumentando los niveles de ansiedad y depresión de niños, niñas y adolescentes en Chile (e.g., Escobar et al., 2023; Larraguibel et al., 2021). Adicionalmente, estudios recientes revelan un aumento de problemáticas de salud mental en población infanto-juvenil a medida que avanza la edad (e.g., Falcó et al., 2020; Petruelytè & Guogienè, 2019), siendo la adolescencia un periodo crítico del desarrollo, en el que el nivel de habilidades socioemocionales desciende significativamente (OECD, 2021). Por tanto, resulta altamente relevante fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en niñas, niños y adolescentes con el fin de promover su salud socio-emocional, y los contextos educativos resultan clave para dicha promoción.

Uno de los modelos que busca fortalecer la salud socio-emocional es el de Covitalidad (Furlong et al., 2014), que propone que la acción conjunta de competencias socioemocionales reduce el impacto de estresores psicosociales, previniendo el desarrollo de problemas de salud mental (Falcó et al., 2020; Furlong et al., 2014, 2020). Este modelo se basa en 12 rasgos de orden inferior que contribuyen a 4 constructos básicos, denominados dominios de salud mental positiva, a saber: (1) Creencia en uno/a mismo/a, que incluye Autoconocimiento, Autoeficacia y Persistencia; (2) Creencia en los/as demás, que considera el Apoyo familiar, Apoyo de pares y Apoyo de la escuela; (3) Competencia emocional, que incluye Regulación emocional, Autocontrol y Empatía; y (4) Compromiso con la vida, que considera Optimismo, Entusiasmo y Gratitud.

En Chile se han conducido estudios en los últimos años que evalúan las habilidades socioemocionales según este modelo (Varela et al., 2023; en preparación), así como intervenciones piloto y difuminación de su propuesta teórica en diferentes comunidades educativas. De esta forma, cada vez hay más profesionales del área de la educación y psicología que se han interesado por el modelo de Covitalidad, sin embargo, no cuentan con los recursos y herramientas suficientes para poder intervenir de manera directa con el estudiantado en sus comunidades educativas. Por tanto, se requiere desarrollar un insumo que permita guiar a actores de las comunidades educativas, entregándoles ideas concretas de cómo llevar a la práctica la promoción de las competencias socioemocionales que propone el modelo de Covitalidad. Es aquí donde la experiencia que se tiene en Chile sobre intervenciones basadas en este modelo, resulta útil para desarrollar un Manual que permita entregar a las comunidades educativas ejemplos de actividades concretas que puedan aplicar y adaptar a los contextos específicos de sus aulas, de manera de promover la salud emocional de sus estudiantes.

Este capítulo presenta la intervención de “Covitalidad” en Chile, basado en el modelo desarrollado por Michael Furlong en Estados Unidos (Furlong et al., 2014, 2020).

La Covitalidad, un constructo teórico desarrollado por el International Center for School-Based Youth Development de la Universidad de California, se define como un conjunto de habilidades socioemocionales que permiten a los niños, niñas y adolescentes (NNA) afrontar los desafíos de la vida y alcanzar un desarrollo positivo. Estudios empíricos han demostrado que la Covitalidad es un predictor de diversos resultados positivos, como el rendimiento académico, el bienestar psicológico y las relaciones sociales (Furlong et al., 2014, 2020).

Dicho de otra manera, el modelo teórico de la Covitalidad se compone de cuatro fortalezas psicológicas, o dimensiones y 12 subdimensiones, a saber (Falcó et al., 2020) (ver Figura 1):

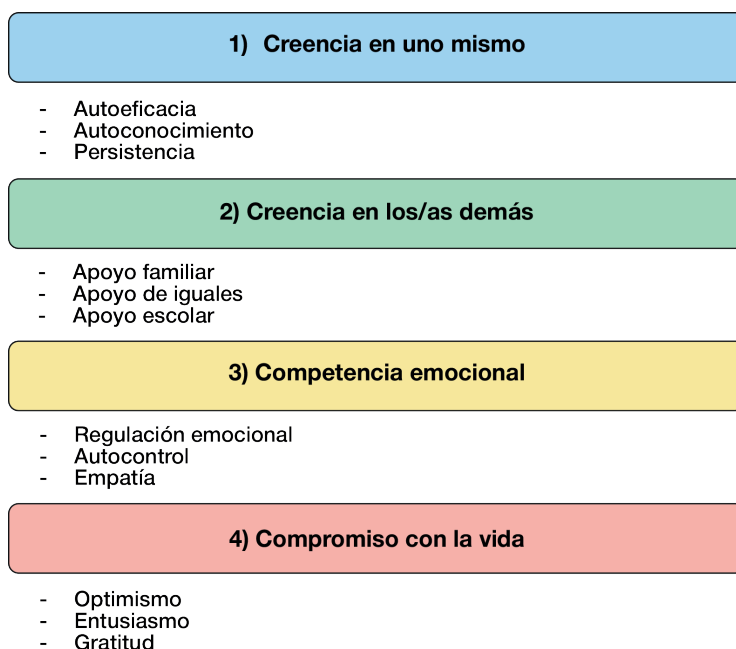


Figura 1. Fortalezas psicológicas y subdimensiones de modelo de Covitalidad.

Para medir la Covitalidad, se han desarrollado tres escalas: Social Emotional Health Survey- Primary (SEHS-P) para niños de primaria, Social Emotional Health Survey- Secondary (SEHS-S) para estudiantes de secundaria y Social Emotional Health Survey- High Education (SEHS-HE) para estudiantes universitarios. Estas escalas han sido validadas en diversos países y culturas, mostrando consistentemente una fuerte asociación entre la Covitalidad y outcomes positivos.

Tabla 1. Hallazgos clave de los estudios sobre la Covitalidad

Escala	País	Principales hallazgos
SEHS-P	China	Asociación con menos síntomas depresivos, mayores conductas prosociales y mejor rendimiento académico.
SEHS-P	Estados Unidos	Predictor negativo de angustia psicológica y positivo del rendimiento académico.
SEHS-S	Turquía	Relaciones positivas con resiliencia, comportamientos prosociales y negativas con comportamientos externalizados e internalizados.
SEHS-S	Japón	Predictor de participación escolar positiva (rendimiento, relaciones sociales, voluntad de ayudar).
SEHS-S	Corea	Asociación con mejores logros escolares y menos síntomas depresivos.
SEHS-S	España	Asociación negativa con síntomas de internalización/externalización y positiva con bienestar subjetivo y conductas prosociales.
SEHS-HE	Estados Unidos	Fuerte predictor de bienestar subjetivo y bajo nivel de angustia psicológica y emocional.

Fuente: Basado en Furlong et al., 2017; Ito et al., 2015; Lee et al., 2014; Piqueras et al., 2019; Telef & Furlong, 2017; Wang et al., 2017; You et al., 2014.

Diferencias de sexo en los niveles de Covitalidad

Un factor que ha mostrado ser relevante a la hora de comprender las diferencias intergrupales en las dimensiones de Covitalidad es la variable sexo. Investigaciones

internacionales previas desde el modelo de Covitalidad, revelan brechas de sexo en las distintas dimensiones. En específico, los hallazgos indican diferencias a favor de las mujeres en las dimensiones Competencia Emocional y Creencia en los/as demás y diferencias a favor de los varones en las dimensiones Creencia en uno/a mismo/a y Compromiso con la vida (e.g., Falcó et al., 2020; Furlong et al., 2014, 2017; Moore et al., 2024; Wroblewski et al., 2019; You et al., 2014). Un estudio reciente que exploró patrones de Covitalidad en adolescentes (Moore et al., 2024), revela que estudiantes con altos niveles de Covitalidad reportan a) calificaciones más altas, mejor apego escolar y satisfacción con la vida, y b) menor malestar psicológico, y que las mujeres tienen más probabilidad de pertenecer a los perfiles de nivel Moderado-bajo y Bajo en comparación con los hombres.

INTERVENCIÓN

El proyecto Covitalidad, una iniciativa interfacultades liderada por la Escuela de Educación y la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo, se propuso diseñar e implementar un currículo innovador centrado en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de 5° y 6° año de educación básica. Basado en el modelo de Covitalidad, este proyecto buscó fomentar un conjunto de habilidades y actitudes que favorecen el bienestar individual y social.

Para alcanzar este objetivo, el proyecto Covitalidad desarrolló un currículo propio, compuesto por una serie de dinámicas, actividades y propuestas de trabajo individuales y colaborativas, alineadas con las dimensiones y subdimensiones del modelo de Covitalidad. Este currículo fue implementado en tres establecimientos particulares subvencionados de la Región Metropolitana de nivel socioeconómico medio-bajo, dos de los cuales (Colegio Terra Andina y Colegio Polivalente Francisco Villagra) contaron con el apoyo de profesionales especializados en observación en sala. El tercer colegio (Colegio Gerónimo de Alderete) participó como grupo de control.

El estudio se centró en estudiantes de 5° y 6° básico, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática y Orientación. Las observaciones en sala, realizadas semanalmente, tuvieron como propósito principal:

- 01. Asegurar la fidelidad al proyecto:** Verificar que la implementación del material curricular se ajustará a las propuestas del proyecto
- 02. Facilitar el diálogo en el aula:** Promover conversaciones en el aula sobre los objetivos de las clases y su relación con las competencias socioemocionales.
- 03. Fortalecer la práctica docente:** Brindar apoyo y retroalimentación a los/as profesores/as en la aplicación de las actividades y estrategias pedagógicas del modelo.

Acompañamiento Docente y Formación Continua:

Además de las observaciones en sala, se ofrecieron instancias de acompañamiento y formación continua a los equipos docentes. Estas actividades incluyeron:

04. **Diálogos individuales y grupales:** Espacios para resolver dudas, compartir experiencias y reflexionar sobre la implementación del proyecto.
05. **Capacitaciones:** Talleres y sesiones informativas para profundizar en el modelo de Covitalidad y las estrategias pedagógicas asociadas.

3.

RESULTADOS

Para evaluar los resultados del proyecto, se realizaron dos tomas de datos en cada curso utilizando cuestionarios validados internacionalmente. Estos instrumentos permitieron medir los cambios en las competencias socioemocionales del estudiantado a lo largo del tiempo.

La evaluación del impacto de la intervención se centró en la hipótesis de la Covitalidad como mediador entre variables contextuales (Clima Escolar) y resultados escolares (Compromiso, Satisfacción, Acoso Escolar). Los análisis descriptivos (Tabla 2) revelan que, en la línea base, los/as estudiantes reportaron niveles moderados a altos de Clima Escolar, Covitalidad, Compromiso Escolar y Satisfacción Vital. Sin embargo, se observó una disminución leve en estos indicadores en la evaluación post-intervención, acompañada de un ligero incremento en las experiencias de Acoso Escolar

Tabla 2. Análisis descriptivos de las variables

	Tiempo 1					Tiempo 2				
	N	M	DE	Min	Max	N	M	DE	Min	Max
1. Clima Escolar	336	4.04	.80	1.50	5	341	3.89	.88	1	5
2. Covitalidad	281	3.31	.47	1.50	4.17	277	3.27	.50	1.83	4.17
3. Compromiso Escolar	276	3.34	.44	1.77	4	279	3.24	.48	1.49	4
4. Satisfacción Vital	286	6.82	2.25	0	10	302	6.53	2.38	.14	10
5. Acoso Escolar	324	1.48	.46	1	4	332	1.50	.48	1	4

Nota: M= Media; DE= Desviación Estándar; Min= Puntaje mínimo obtenido por el grupo evaluado; Max= Puntaje máximo obtenido por el grupo evaluado.

Los análisis de correlación bivariada (Tabla 3) muestran patrones consistentes tanto en la línea base como post-intervención. Se encontraron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre el Clima Escolar, la Covitalidad, el Compromiso Escolar y la Satisfacción Vital, lo que indica una asociación lineal entre estas variables. Por otro lado, las correlaciones entre estas mismas variables y el Acoso Escolar fueron negativas y significativas, sugiriendo una relación inversa. Estos resultados respaldan la hipótesis de que un Clima Escolar positivo se asocia con mejores resultados en términos de Covitalidad, Compromiso y bienestar general de los/as estudiantes, y con menores experiencias de Acoso Escolar.

Tabla 3. Correlaciones para las variables de estudio en tiempo 1 y tiempo 2

	1	2	3	4	5
				.42**	-.13*
1. Clima Escolar	-	.60**	.69**	.71**	-.21**
2. Covitalidad	.58**	-	.82**	.59**	-.24**
3. Compromiso Escolar	.63**	.70**	-	-	-.25**
4. Satisfacción Vital	.41**	.68**	.52**	-.28**	-
5. Acoso Escolar	-.22**	-.26**	-.27**		

Nota: * p<.05; ** p<.01; Correlaciones para el tiempo 1 (pre-intervención) se muestran bajo la diagonal, correlaciones para el tiempo 2 (post-intervención) se muestran sobre la diagonal.

Los análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas no evidenciaron diferencias significativas entre los grupos de intervención y control. No obstante, los análisis de regresión con un modelo de mediación revelaron un efecto indirecto significativo de la Covitalidad en la relación entre el Clima Escolar (medido en el Tiempo 1) y el Compromiso Escolar (medido en el Tiempo 2). Los resultados indican que la Covitalidad, medida en el Tiempo 2, media aproximadamente el 35% de la relación total entre el Clima Escolar y el Compromiso Escolar. Este modelo, que controla por edad y sexo, explica un 84% de la varianza en el Compromiso Escolar (ver Figura 2).

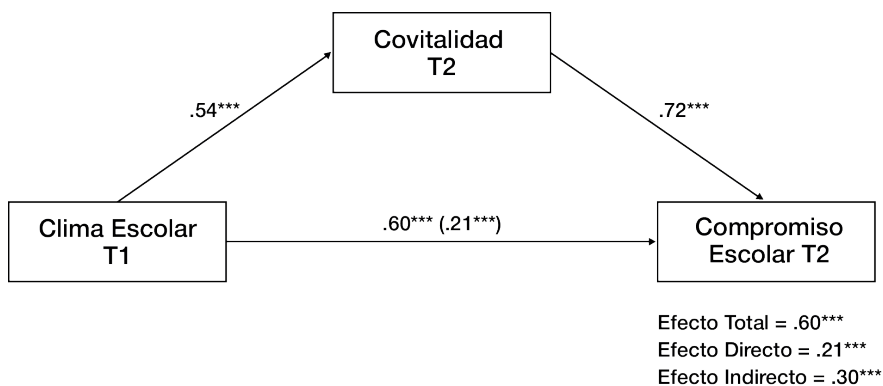


Figura 2. Modelo de mediación de la Covitalidad entre el Clima Escolar y el Compromiso Escolar

Nota: *** p<.001

Por otra parte, los análisis de mediación presentados en la Figura 2 revelan una relación indirecta significativa entre el Clima Escolar (medido en el Tiempo 1) y la Satisfacción Vital (medida en el Tiempo 2), mediada por la Covitalidad (medida en el Tiempo 2). Los resultados muestran que el Clima Escolar se relaciona positivamente tanto con la Covitalidad como con la Satisfacción Vital. Sin embargo, cuando se controla por la Covitalidad, el efecto directo del Clima Escolar sobre la Satisfacción Vital se vuelve negativo y no significativo, lo que indica una mediación completa. Este modelo, que explica el 73% de la varianza en la Satisfacción Vital, sugiere que la Covitalidad es un factor clave en la relación entre el Clima Escolar y el bienestar psicológico de los/as estudiantes

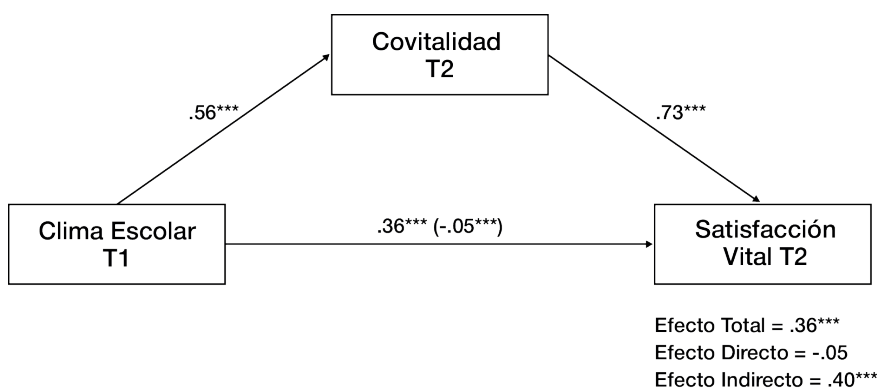


Figura 2. Modelo de mediación de la Covitalidad entre el Clima Escolar y la Satisfacción Vital
 Nota: *** $p < .001$

Adicionalmente, los análisis de mediación presentados en la Figura 3, revelan una relación indirecta significativa entre el Clima Escolar (medido en el Tiempo 1) y el Acoso Escolar (medido en el Tiempo 2), mediada por la Covitalidad (medida en el Tiempo 2). Los resultados muestran que el Clima Escolar se relaciona positivamente con la Covitalidad y negativamente con el Acoso Escolar. Sin embargo, cuando se controla por Covitalidad, el efecto directo del Clima Escolar sobre el Acoso Escolar se vuelve nulo, lo que indica una mediación completa. Este modelo sugiere que la Covitalidad es un mecanismo fundamental a través del cual un clima escolar positivo protege a los estudiantes del acoso.

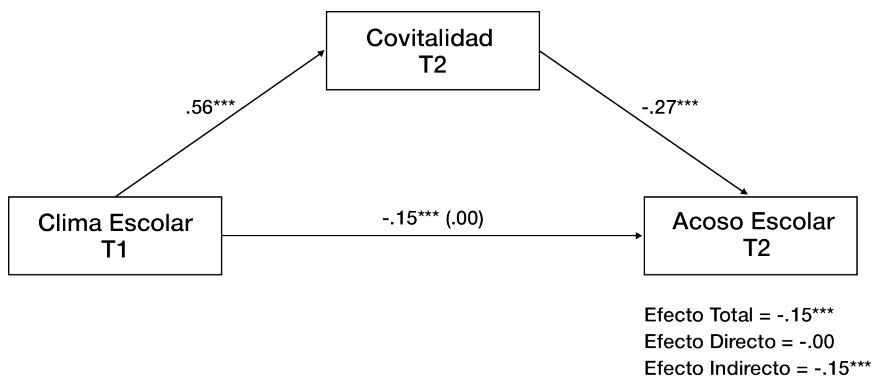


Figura 3. Modelo de mediación de la Covitalidad entre el Clima Escolar y el Acoso Escolar
 Nota: *** $p < .001$

Análisis de brechas de sexo

Considerando la relevancia de la variable sexo en las variaciones interindividuales en los niveles de Covitalidad, se realizaron análisis de comparación entre grupos de estudiantes hombres y mujeres. Los resultados preliminares de la aplicación de la Escala de Salud Socio-Emocional (SEHS-S) a estudiantes de 5° y 6° básico participantes del proyecto de Covitalidad, revelan diferencias significativas a favor de los varones en la medida general de Covitalidad ($t(255) = 3,09$, $p = .002$, $d = 0,39$). Adicionalmente, los estudiantes hombres presentan promedios más altos que sus pares mujeres en la dimensión Creencia en uno/a mismo/a ($t(255) = 3,92$, $p < 0,001$, $d = 0,49$) y Compromiso con la vida ($t(255) = 4,31$, $p < 0,001$, $d = 0,54$). En la dimensión Competencia emocional por su parte, no se observan diferencias de sexo, mientras que en la dimensión Creencia en los/as demás, sólo en la subdimensión percepción de apoyo familiar se observa una diferencia a favor de los varones ($t(255) = 3,07$, $p = .002$, $d = 0,39$). En su conjunto estos resultados revelan que las estudiantes mujeres se encuentran en una situación de desventaja en relación al desarrollo de habilidades socioemocionales y por tanto, en mayor riesgo de presentar una peor salud socioemocional que sus pares varones.

4.

CONCLUSIONES

Los resultados exploratorios presentados en este capítulo brindan evidencia sólida en apoyo de nuestra hipótesis de que la Covitalidad actúa como un mediador crucial en la relación entre el cli-

ma escolar y diversos resultados escolares. La Covitalidad, conceptualizada como un constructo multidimensional que abarca fortalezas y competencias, desempeña un papel fundamental en el

desarrollo integral del estudiantado.

Adicionalmente, los hallazgos evidencian importantes brechas de sexo en desmedro de las mujeres en las medidas de Covitalidad, que en su conjunto son más pronunciada que las encontradas en estudios previos (e.g. Falcó et al., 2020; Furlong et al., 2014, 2017; Wroblewski et al., 2019; You et al., 2014). Estos resultados indican la importancia de incorporar una perspectiva de género en el diseño de intervenciones para promover habilidades socioemocionales. En específico, sería relevante implementar intervenciones transversales que promuevan Covitalidad de forma diferenciada para alumnos y alumnas, brindando un apoyo más intensivo a las mujeres. Junto con esto, que las actividades diseñadas, permitan desafiar los roles y estereotipos de género dominantes para promover, por ejemplo, una mayor Creencia en sí mismo/a en las alumnas y una mayor Competencia emocional en los alumnos.

Estudios futuros se centrarán en analizar los efectos mediadores específicos de los diferentes componentes de la Covitalidad, así como en evaluar el impacto a largo plazo de las intervenciones diseñadas para fortalecer, de manera diferenciada y con perspectiva de género, estas competencias en estudiantes hombres y mujeres.

5.

REFLEXIONES FINALES

La acelerada globalización y los constantes avances tecnológicos plantean nuevos desafíos para la educación de

niños, niñas y adolescentes (NNA). En este contexto, diversos autores (Furlong, 2023; CASEL, 2020; Greenberg, 2023) enfatizan la necesidad de una educación integral que trascienda el enfoque academicista tradicional. Se busca formar ciudadanos/as con una identidad sólida y habilidades para desenvolverse de manera positiva en todos los ámbitos de la vida.

La educación emocional surge como una respuesta a estos desafíos, promoviendo, entre otras cosas, el autoconocimiento y la empatía para mejorar las relaciones interpersonales (Álvarez et al., 2000). En el ámbito escolar, las interacciones sociales son fundamentales para el desarrollo de habilidades socioemocionales como la prosocialidad y la empatía (Núñez et al., 2021).

El modelo de Covitalidad destaca por su enfoque integral, que potencia el desarrollo de la empatía en NAA (Furlong, 2023; Piqueras et al., 2019). La empatía, entendida como la capacidad de comprender las emociones de las demás personas, se desarrolla desde la infancia y está influenciada por diversos factores como el estilo de crianza y el apego (Gómez, 2016). Además de favorecer el desarrollo social, la empatía puede predecir conductas prosociales y ayudar a regular comportamientos impulsivos o agresivos (Richaud, 2017).

El desarrollo de conductas prosociales desde temprana edad es clave para prevenir la violencia. Estudios han demostrado una relación inversa entre la violencia y la empatía, lo que sugiere que una educación emocional efectiva puede contribuir a reducir conductas agresivas (Hernández et al., 2019).

Las competencias del siglo XXI, que incluyen habilidades como el pensamiento crítico, la colaboración y la autogestión, están estrechamente relacionadas con las habilidades socioemocionales. Estas competencias son fundamentales para el éxito en un mundo cada vez más complejo y cambiante (Martínez et al., 2021).

Las escuelas desempeñan un papel crucial en la prevención de distintas manifestaciones de violencia e injusticia social, como el acoso escolar, así como la promoción del bienestar emocional. Un clima escolar positivo y la implementación de programas de educación emocional pueden contribuir a reducir el acoso escolar y mejorar la satisfacción vital del conjunto de estudiantes (Varela et al., 2023). Al mismo tiempo, las escuelas constituyen un

espacio propicio para contribuir a la reducción de las distintas expresiones del sexismo y la inequidad de género. Contribuir a la generación de contextos educativos que promuevan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo que redunden en la disminución de brechas de sexo en la salud socioemocional, es crucial para avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva.

En conclusión, la educación emocional es una herramienta fundamental para formar ciudadanos competentes y resilientes. Al fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía y la prosocialidad, desde una perspectiva de género, las escuelas pueden contribuir a crear entornos de aprendizaje seguros y saludables donde todo el estudiantado pueda alcanzar su máximo potencial.

6.

REFERENCIAS

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 587-599.

Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173, 1-136. <https://doi.org/10.1787/19939019>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). Marco de SEL de CASEL: ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y donde se

promueven?. Recuperado de <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>

Escobar, M-J., Panesso, C., Chalco, E., Eduardo., Cardemil, A., Grez, A., Del Río, P., Del Río, J-P., Vigil, P., & Duran-Aniotz, C. (2023). Efectos de la Pandemia y las Medidas de Confinamiento sobre la Salud Mental en Población Infantil de Chile. *Psykhé*, 32(2), 00102.

Falcó, R., Marzo, J. C., & Piqueras, J. A. (2020). La covitalidad como factor protector ante problemas interiorizados y exteriorizados en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology= Psicología Conductual*,

28(3), 393-413.

Furlong, M. J., Dowdy, E., Nylund-Gibson, K., Wagle, R., Carter, D., & Hinton, T. (2020). Enhancement and standardization of a universal social-emotional health measure for students' psychological strengths. *Journal of well-being assessment*, 4(3), 245-267. <https://doi.org/10.1007/s41543-020-00032-2>

Furlong, M. J., Paz, J. L., Carter, D., Dowdy, E., & Nylund-Gibson, K. (2023). Extending Validation of a Social Emotional Health Measure For Middle School Students. *Contemporary school psychology*, 27(1), 92-103. <https://doi.org/10.1007/s40688-022-00411-x>

Furlong, M. J., You, S., Shishim, M., & Dowdy, E. (2017). Development and validation of the Social Emotional Health Survey—Higher Education version. *Applied Research in Quality of Life*, 12(2), 343-367. <https://doi.org/10.1007/s11482-016-9464-9>

Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2014). Preliminary development and validation of the social and emotional health survey for secondary students. *Social Indicators Research*, 117, 1011-1032. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0373-0>.

Gómez, M. C. (2016). Empathy in early childhood. *Revista psicodebate: psicología, cultura y sociedad.*, 16(2), 35-50. <http://dx.doi.org/10.18682/pd.v16i2.593>

Greenberg, M. T. (2023). Evidence for social and emotional learning in schools. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/928.269>

Hernández Perdomo, J. E., López Leal, R. S., & Caro, O. (2019). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, (21), 217-244. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2018.21.e9407>

Ito, A., Smith, D. C., You, S., Shimoda, Y., & Furlong, M. J. (2015). Validation and utility of the social emotional health survey—secondary for Japanese students. *Contemporary School Psychology*, 19, 243-252.

Larraguibel, M., Rojas-Andrade, R., Halpern, M. & Montt, M. (2021). Impacto de la Pandemia por COVID-19 en la Salud Mental de Preescolares y Escolares en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 32(1), 12-21. Recuperado de <https://www.sopnia.com/revistas/vol-no32n1/>

Lee, S., You, S., & Furlong, M. J. (2016). Validation of the Social Emotional Health Survey—Secondary for Korean Students. *Child Indicators Research*, 9(1), 73-92. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9294-y>

Moore, S. A., Carter, D., Kim, E. K., Furlong, M. J., Nylund-Gibson, K., & Dowdy, E. (2024). Adolescents' Covitality Patterns: Relations with Student Demographic Characteristics and Proximal Academic and Mental Health Outcomes. *School Mental Health*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09663-9>

Nuñez, F., F. A., Porras-Cruz, L. T., & Cárdenas-Soler, R. N. (2021). Empatía y educación en la infancia y la niñez: un estado actual de la cuestión. *Pensamiento y Acción*, (31), 74-90. <https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12569>

OECD (2021). Beyond academic learning: first results from the survey of social and emotional skills 2019. OECD Publishing.

Petrulytė, A., Guogienė, V., Rimienė, V. (2019). Adolescent Social Emotional Health, Empathy, and Self-esteem: Preliminary Validation of the Lithuanian Version of the SEHS-S Questionnaire. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 196-209. DOI:

10.11621/pir.2019.0412

Piqueras, J. A., Rodríguez-Jimenez, T., Marzo, J. C., Rivera-Riquelme, M., Martínez-González, A. E., Falco, R., & Furlong, M. J. (2019). Social Emotional Health Survey-Secondary (SEHS-S): A universal screening measure of Social-Emotional strengths for Spanish-speaking adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(24), 4982. <https://doi.org/10.3390/ijerph16244982>

Richaud, M. C. (2017). Algunos aportes sobre la importancia de la empatía y la prosocialidad en el desarrollo humano. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 171-176. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=70557>

Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J., & Hietajärvi, L. (2021). Adolescents' longitudinal school engagement and burnout before and during COVID-19—The role of socio-emotional skills. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 796-807. <https://doi.org/10.1111/jora.12654>

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Telef, B. B., & Furlong, M. J. (2017). Adaptation and validation of the Social and Emotional Health Survey-Secondary into Turki-

sh culture. *International Journal of School and Educational Psychology*, 5(4), 255-265. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1234988>

Varela, J. J., De Tezanos-Pinto, P., Guzmán, P. et al. (2023). Covitality and life satisfaction: a multilevel analysis of bullying experiences and their relation with school attachment. *Current Psychology*, 43, 3771-3785. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04602-4>

Varela, J. J., Guzmán, P., Oriol, X., Romo, F., & Miranda, R. (2023). Bienestar, afectos y desgaste laboral de los profesores durante la pandemia en Chile. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.07.002>

Wang, C., Yang, C., Jiang, X., & Furlong, M. (2017). Validation of the Chinese version of the Social Emotional Health Survey-Primary. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(1), 62-74. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1272026>

Wroblewski, A. P., Dowdy, E., Sharkey, J. D., & Kim, E. K. (2019). Social-emotional screening to predict truancy severity: recommendations for educators. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21, 19-29. <https://doi.org/10.1177/10983007187687>

You, S., Furlong, M. J., Dowdy, E., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2014). Further validation of the Social and Emotional Health Survey for high school students. *Applied Research in Quality of Life*, 9, 997-1015.

SECCIÓN TRES

Modelos de intervención desde la
Psicología Organizacional



CAPÍTULO 7

Indagación apreciativa como metodología de transformación organizacional basada en fortalezas

Daniel Soto Torres
Carla Alegría Vásquez

RESUMEN

El capítulo presenta la Indagación Apreciativa (IA) como enfoque de Desarrollo Organizacional basado en fortalezas, anclado en el construccionismo social. Su promesa es movilizar energías positivas, generar nuevas comprensiones y alinear a los actores mediante discurso, narrativa, realidad anticipatoria y afecto positivo. La metodología se despliega en el ciclo Descubrir–Sueño–Diseño–Destino, mediante eventos tipo Cumbre Apreciativa que congregan a una muestra amplia e inclusiva de la organización, privilegian el “open space” y culminan en planes operativos con responsables, recursos e indicadores. Se proponen orientaciones para decidir pertinencia (cultura, tiempos, contexto), compatibilizar IA con diagnósticos tradicionales, y asegurar patrocinio de la alta dirección. La guía de implementación detalla siete pasos: acuerdo informado del cliente; conformación del equipo guía; diseño del summit (asistentes, consigna, guion); ejecución de las cuatro fases con validación colectiva; informe técnico y socialización; retroalimentación para cerrar el plan; y puesta en marcha con seguimiento. Recomendaciones prácticas incluyen evaluar herramientas participativas (p. ej., Menti, Padlet), acompañar el lenguaje apreciativo, gestionar resistencias y cuidar símbolos de estatus para favorecer interacciones horizontales. Las aplicaciones documentadas muestran utilidad en educación (fortalecimiento de liderazgos escolares; aprendizaje profundo en redes de bajo costo; Indagación Apreciativa Crítica para equidad en educación superior; voz estudiantil apreciativa), salud (centros públicos con desgaste laboral; clínica privada con foco en desempeño y retorno; hospital geriátrico con cuidado centrado en la persona y marco TEAM) y empresa (forestal chilena; Experian Command Center). Se reconoce el desafío de evidenciar impactos de largo plazo; por eso se enfatiza diseñar indicadores, asegurar participación amplia y sostener rutinas de aprendizaje para consolidar la innovación y la cultura de fortalezas.

Palabras clave: Indagación Apreciativa; Desarrollo Organizacional; Cumbre Apreciativa; innovación; participación.

1.

INTRODUCCIÓN

Considerada como el modelo teórico - práctico más reciente en la historia del Desarrollo Organizacional (en adelante DO en el texto), la Indagación Apreciativa (en adelante IA en este texto) ha logrado una amplia difusión en las últimas tres décadas sobre la base de atractivos resultados. Nacida a fines de la década de 1980 a partir del trabajo de David Cooperrider (Cooperrider & Srivastva, 1987), la IA expresa en sus fundamentos y operaciones una aproximación a la investigación e intervención en organizaciones que se enfoca en identificar y usar capacidades colectivas destacadas existentes en las organizaciones. Contrasta así con la tradicional aproximación al aprendizaje y transformación organizacional que se fundamenta en la detección de déficit en rendimiento laboral, competencias y otros factores organizacionales.

Así, en su artículo considerado fundamental en la presentación de IA al mundo del Desarrollo Organizacional, Cooperrider y Srivastva la definen como “un enfoque para el cambio organizacional que se centra en explorar y amplificar las capacidades de las personas y la organización, con el objetivo de co-crear un futuro deseable positivo, las experiencias de éxito y las fortalezas” (Cooperrider & Srivastva, 1987).

Según Varona (2024) puede entenderse a la IA como un modelo de investigación para la acción (action-research) y de investigación aplicada (applied research). Otros modelos a la base de la IA son la teoría fundamentada (grounded theory) y la teoría de la Construcción Social.

En tanto modelo de investigación aplicada, el objetivo principal de la IA es la construcción de teoría que presente posibilidades para la construcción de un futuro mejor para el ser humano y los sistemas sociales y naturales en los que se desenvuelve. Esta dimensión de la IA es menos conocida que aquella en que se presenta como un modelo y método de investigación - acción orientado a intervención (Varona, 2023).

Efectivamente, la relación de la IA con procesos de intervención orientados a la transformación organizacional ha generado la mayor atención hacia ella desde el mundo de las empresas e instituciones públicas a nivel internacional. En esta segunda dimensión que la entiende como modelo y método de investigación - acción, la IA es un proceso de generación de acciones basado en la identificación de fortalezas, interpretaciones y expectativas contextualizadas que movilizan la voluntad de los integrantes de una organización o parte de ella hacia escenarios de mayor efectividad organizacional y/o bienestar humano.

La IA destaca en ese plano por su capacidad de generar una comprensión colectiva del estado presente y futuro de un grupo humano, así como de las acciones requeridas por su desarrollo, dando a sus integrantes participación activa en tales definiciones. Para cumplir ese objetivo, la IA se expresa en un dispositivo (evento o secuencia de eventos grupales) que utiliza los recursos reflexivos, de lenguaje y de interacción

que caracterizan a los grupos humanos en las organizaciones. Las características de este dispositivo serán explicadas en el segundo punto de este capítulo.

La IA se fundamenta en principios del construccionismo social. Bushe (2011) identifica los siguientes:

- a) El uso de la indagación como base para la intervención organizacional. Esta indagación se centra en preguntas que movilizan energías positivas.
- b) Generatividad, entendida como la capacidad de generar nuevas ideas y posibilidades que transformen la comprensión de la organización.
- c). Discurso y narrativa, es decir el poder de las historias compartidas en dar forma a la realidad organizacional.
- d) Realidad anticipatoria, que significa que la visión compartida del futuro influye en las acciones presentes.
- e) Afecto positivo, pues se usa un enfoque en emociones y experiencias positivas como motor del cambio.
- f). Construir sobre fortalezas dado que se aprovecha lo que funciona bien como base para el crecimiento.
- g) Involucramiento de stakeholders, en tanto se facilita la participación inclusiva de todos los grupos relevantes en el proceso de cambio.
- h) Procesos de autoorganización, que refieren a dinámicas que permitan a los sistemas sociales adaptarse y evolucionar de forma autónoma.
- i). Propiedades generativas de los sistemas sociales, pues se reconoce la capacidad de los sistemas (organizaciones) para crear valor, innovación y vitalidad.

Los principios de IA abren posibilidades creadoras que incluyen y a la vez trascienden la solución de problemas a los que típicamente se apunta en los proyectos basados en detección de brechas - déficit. Las preguntas apreciativas y la dinámica conversacional generada a partir de ellas apuntan a la revisión, reformulación o ampliación de marcos de comprensión y de normas que organizan la conducta colectiva. Por tanto, enfoca a los equipos de trabajo en un proceso de crecimiento basado en aprendizaje, y tal proceso posiblemente incluirá acciones que solucionen problemas. Sin embargo, a la vez abrirá espacios para generar oportunidades e innovar en la operación de la organización, sin lastrar esa transformación con los efectos negativos del enfoque de déficit (búsqueda de “culpables”, competencia entre áreas de trabajo en la organización, persistencia de hábitos mentales que generan las dificultades, resistencia de actores que se perciben amenazados o excluidos).

La IA se operacionaliza en uno o más eventos que reúnen a la mayoría, a todos o al menos a una proporción alta de integrantes de una organización en un espacio físico adecuado a la interacción en modalidad “open space” (espacios planos que permiten interacción directa, prescindiendo de cualquier objeto físico o elemento simbólico que incentive la segmentación entre grupos de asistentes y/o que limite su interacción espontánea). En esos eventos se desarrollan cuatro etapas del ciclo llamado IA:

- a) Descubrir, en la que grupos de personas identifican fortalezas y valores colectivos movilizadores utilizando metodología de storytelling y con recursos verbales, escritos y/o audiovisuales.
- b) Sueño, en la que el grupo participante formula una declaración de futuro que se apuntala en sus fortalezas, valores y sus expectativas.
- c). Diseño, en la que la totalidad del grupo participante identifica acciones que facilitarán el cumplimiento del escenario deseado (el “sueño” definido en la etapa previa).
- d) Destino, en la que la totalidad del grupo participante traduce los diseños consensuados en acciones concretas y sostenibles a corto, mediano y largo plazo.

Las actividades de IA pueden entenderse como un proceso que cumple propósitos diagnósticos y a la vez de intervención post diagnóstica. Esto es así en la medida que facilita la comprensión de la situación presente de un sistema organizacional por parte de consultores y actores involucrados en él, a la vez que diseña conversaciones y acuerdos referidos a acciones por ejecutar. Es en esta última dimensión de generación de conversaciones, de escenarios posibles y de acuerdos entre actores que la IA tiene un potencial transformador ausente en otras formas tradicionales de DO.

En suma, la IA no pretende sólo facilitar la comprensión del estado presente de una organización para que en una etapa posterior ocurra “algo” definido por consultores especialistas o personas en roles directivos, sino que consiste en un proceso generativo y altamente participativo que es en sí mismo una transformación, consistente en uno o más eventos en los que se aplican los pasos de la metodología y que son seguidos de acciones acordadas durante el proceso grupal de trabajo.

2.

ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN

Se presentan a continuación algunas orientaciones para la planificación y ejecución de IA, seguidas de una guía más específica de sus pasos.

2.1. **Orientaciones generales**

- a) Considere la pertinencia del uso de IA en el contexto tecno estructural y cultural de la organización en la que será ejecutada. Específicamente evalúe el horizonte temporal disponible para el proceso de DO, la cultura de la organización y su disposición a la colaboración y el enfoque en soluciones positivas. Este modelo puede ser menos efectivo en organizaciones con culturas profundamente jerárquicas o resistentes al cambio, así como en momentos de grave crisis con exigencia de solución urgente.
- b) No descarte el uso de herramientas diagnósticas usuales de DO, como es el caso de encuestas, entrevistas, análisis de data secundaria u observaciones. Aunque el modelo de IA parece contradictorio con miradas diagnósticas basadas en datos “objetivos”, son éstos últimos los que resultan más fácilmente disponibles y comprensibles a las organizaciones, o que son exigidos por ellas a los consultores. Adicionalmente, la clara identificación de brechas (estados deficitarios) puede generar una considerable motivación y orientación a su superación por parte de los actores involucrados.
- c) Sin embargo, parece altamente recomendable que, en el desarrollo de una intervención exitosa de IA, inscrita en un proyecto de transformación organizacional, todas las actividades de ese proyecto de transformación expresen una mirada apreciativa. Si, al contrario, se ejecutan actividades y técnicas diagnósticas o de intervención que se fundamentan en un modelo de déficit en el contexto de una intervención apreciativa, sin adecuada conexión con esta, es posible que el tono dominante del proyecto en su totalidad sea la pesquisa de problemas y responsables de errores, en vez de la exploración creativa de posibilidades.
- d) Una aproximación apreciativa en un proyecto de transformación organizacional sólo es sostenible si los altos directivos de la organización, y en general las personas en roles de liderazgo, están de acuerdo y preparados para actuar en consecuencia. Así, son dos los asuntos a tratar entre consultores y actores de la organización en el inicio del proceso de desarrollo organizacional:
 - los motivos y expectativas acerca de la transformación requerida
 - el uso de la perspectiva apreciativa en el proceso.

Esta recomendación reconoce la posibilidad de que puedan coexistir bien integradas en un proyecto, o en parte de éste, una aproximación tradicional de déficit y la aproximación de la IA, cuando esa mixtura de enfoques da mayor viabilidad al proyecto, como se ejemplifica en una intervención en una red de colegios presentada en el tercer punto de este capítulo.

- e) La propuesta de la IA es transformar la organización como un sistema, lo que implica sus resultados de operación relacionados a productos y/o servicios, así como los procesos técnicos y humanos asociados a ellos. Se deriva de esta concepción de intervención que debe programarse el uso de IA en re-

lación a la estrategia organizacional, así como los resultados e indicadores claves asociados y no presentarla a los actores como una intervención para desarrollo de “habilidades blandas”.

2.1. *Recomendaciones de ejecución de un proyecto de IA*

Se presenta a continuación una secuencia de pasos para la aplicación de IA en proyectos de Desarrollo Organizacional. Las acciones se describen en un nivel general debido a que la IA es adaptable a particularidades del contexto en que se aplique.

PASO 1

Una vez identificadas las necesidades e intenciones de los actores que desempeñan el rol de clientes del proyecto de Desarrollo Organizacional, los consultores deben acordar con ellos el uso de IA como metodología transformativa. Los consultores deben explicar el modelo conceptual a la base de la IA y sus valores inspiradores, considerando que el modelo dominante de diagnóstico y cambio en las organizaciones es el de detección de déficit y corrección del mismo. Sólo con acuerdo explícito e informado de los clientes del proyecto puede avanzarse al siguiente paso.

PASO 2

En línea con recomendaciones presentes en los principales modelos de cambio organizacional, es conveniente que los consultores faciliten la conformación de un equipo guía de cambio que integre personas en roles de dirección, supervisión y de operación. El equipo debe integrar personas voluntarias y con conocimiento de la organización. Una vez formado e inducido en el modelo de IA, este equipo puede participar del diseño del evento (en adelante Summit -en inglés- o Cumbre -en español- en el texto) de IA, donde deben considerar indicadores de impacto para que, posteriormente al término de la Cumbre, se pueda medir su éxito.

PASO 3

El equipo guía de cambio y los consultores deben diseñar el evento de IA, considerando específicamente los siguientes aspectos del mismo:

- a) Asistentes, priorizando la opción de que asistan todos los integrantes de la organización en caso el tamaño de la misma y su operación lo permita. En caso contrario, se debe definir una muestra de personas que represente las áreas funcionales de la organización, los niveles jerárquicos, las profesiones y oficios presentes en ella, así como parámetros sociodemográficos típicos (edad, sexo, antigüedad, nivel educativo).

- b) En caso de que no sea posible contar con todos o la mayoría de los integrantes de la empresa, definir la realización de una serie de otros eventos de IA en que puedan participar los restantes empleados.
- c) Coordinadas típicas de la producción del evento: día, hora, lugar, servicios de café y tecnológicos, materiales de trabajo.
- d) Consigna convocante, entendida como una idea que expresa la intención movilizadora del evento. Esta consigna debe validarse con la alta dirección de la organización, así como con la mayor cantidad de niveles de autoridad siguientes que sean posibles.
- e) Diseño del flujo de actividades del evento expresado en un guión que debe contener lo siguiente (esquema básico):
 - Recepción de asistentes.
 - Presentación de la actividad a los asistentes por parte de consultores y representantes de la alta dirección de la organización.
 - Presentación por parte de consultores y/o alto directivo de la consigna del evento.
 - Indicaciones para formación de equipos de trabajo y para realización de etapa Descubrimiento. Los equipos deben integrar personas provenientes de diversas áreas de la empresa así como características de edad, sexo, antigüedad, profesión u oficio y rango jerárquico. Se recomienda que la conformación de equipos esté definida por el equipo guía de cambio y consultores previamente al evento.
 - Presentación al plenario de los episodios de éxito y fortalezas que cada equipo identificó y describió, tomando como base su historia conjunta de trabajo.
 - Selección y validación colectiva en plenario de las fortalezas que definen la organización. Puede usarse para ello acuerdo y/o votación.
 - Presentación a los asistentes de etapa Soñar y de indicaciones para realizarla.
 - Presentación por parte de los equipos de las declaraciones de Sueño y definición de una versión del mismo que represente a los asistentes mediante acuerdo o votación. La redacción de una versión final a ser propuesta al plenario puede recaer en el equipo guía de cambio o bien en un equipo formado por un representante de cada equipo de trabajo presente en el evento.

- Presentación a los asistentes de la etapa Diseñar y de las indicaciones para su desarrollo.
- Al igual que la etapa Soñar, los equipos elaboran una propuesta concreta alineadas con las fortalezas identificadas que se validan a través de un plenario para retroalimentación y ajustes. Posterior a ello se consolidan en un diseño integrado que represente la visión consensuada, y validada mediante acuerdo o votación.
- Finalmente se trabaja en traducir los diseños consensuados en acciones concretas y sostenibles en la etapa Destino. Se definen planes operativos, roles, responsabilidades, y recursos necesarios para la implementación. Además, se busca crear estructuras y mecanismos que permitan mantener los cambios y los resultados alcanzados a lo largo del tiempo.
- Es un momento clave para asegurar el compromiso de los participantes y establecer procesos de seguimiento y evaluación.
- Continuando desde la etapa Destino el cierre debe incluir un resumen de los logros alcanzados, destacando las fortalezas identificadas, la declaración del Sueño colectivo y el diseño consensuado.
- Los consultores y representantes de la alta dirección deben expresar palabras de agradecimiento, reforzando el compromiso de la organización con los resultados obtenidos.
- Se recomienda comunicar los próximos pasos especificando claramente la temporalidad y los canales de comunicación que se utilizarán. Esto incluye indicar si la información se enviará por correo electrónico, a través de una plataforma específica o en reuniones periódicas. De esta manera, se asegura que los participantes estén al tanto de cómo y cuándo recibirán actualizaciones sobre el progreso y las acciones a seguir.

PASO 4

El equipo guía de cambio y los consultores deben preparar un informe detallado que registre todas las etapas del proceso de intervención. Este informe debe incluir una descripción completa de los episodios de éxito y las fortalezas identificadas durante el evento, además de las declaraciones del “Sueño colectivo” y el diseño final validado en la Cumbre. También debe contener un plan de acción propuesto para la etapa de Destino. Este documento, que deberá interpretarse como un borrador representativo de los participantes del Summit, servirá como base para los pasos siguientes. Una vez elaborado este informe, será necesario suministrarle

ideas técnicas que pudieran favorecer la conversación los altos directivos y otros actores relevantes.

Con el borrador representativo y propuestas técnicas adicionadas a este informe, el equipo guía y los consultores deben preparar una presentación para los altos directivos y otros actores relevantes. Instancia que no sólo permitirá presentar el resultado del Summit sino también aportes técnicos al plan de acción que favorezca el análisis exhaustivo desde perspectivas cualitativas y cuantitativas de los resultados obtenidos durante el proceso de Indagación Apreciativa. Así también se sugiere una evaluación sobre la efectividad de las soluciones, la aplicabilidad de las acciones y el impacto proyectado en la cultura organizacional y resultados generales de la organización. Esto permitirá avanzar hacia la elaboración del proyecto final.

PASO 5

El equipo guía de cambio, los consultores, los altos directivos y otros actores relevantes, deben reunirse para generar el feedback al reporte de la Cumbre. Deben evaluar los indicadores de éxito del Summit, la eventual aplicabilidad de las acciones propuestas y el impacto proyectado.

El feedback recibido será crucial para definir el plan de acción final. Será la base para determinar las áreas de la organización que requieren más trabajo y los aspectos que deben reforzarse para asegurar la implementación exitosa de los planes diseñados.

Este diálogo de los consultores y los líderes y actores claves debe generar una visión clara de las acciones concretas para intervenir apreciativamente y obtener resultados favorables de cambio en la organización.

El plan de acción definitivo debe especificar los indicadores de medición que permitan evaluar el éxito de su implementación, tales como informes de seguimiento, análisis de roles, contratación de personal clave, entre otros. Es esencial que se incluyan observaciones prácticas sobre cómo ejecutar cada acción, detallando los recursos necesarios, los responsables y las fechas clave de implementación. También debe contemplar los impactos esperados a corto, mediano y largo plazo, así como los tiempos sugeridos para el desarrollo de cada acción, permitiendo así un monitoreo adecuado del progreso.

Las decisiones tomadas en este paso son fundamentales para garantizar que la estrategia esté alineada con los objetivos a largo plazo y con la cultura organizacional que se desea cultivar.

Este paso debe garantizar que el plan de acción sea claro, estructurado y accesible para todos los involucrados y que los responsables de cada área cuenten con la información y los recursos necesarios para poner en marcha las acciones diseñadas.

PASO 6

El equipo guía de cambio y los consultores deben afinar los detalles del plan de acción final y deben preparar una presentación. Porque, como lo sugiere la IA, nuevamente deben solicitar una reunión para presentar este plan de acción final a los altos directivos y otros actores relevantes y recibir aprobación de éstos.

PASO 7

Se procede a la ejecución y seguimiento de las acciones del plan de acción final con los tiempos acordados y sus sistemas de reporte, haciendo uso de las plataformas de difusión acordadas.

3.

RECOMENDACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN

Hemos seleccionado por su relevancia y por experiencia algunas buenas prácticas que podrán facilitar la implementación de IA.

3.1. *Evaluación Preliminar de Herramientas (Paso 1)*

Realice una evaluación preliminar de las posibles herramientas que podrían ser útiles para la intervención. Este listado le permitirá proponerlas al equipo durante el proceso de diseño del summit, fortaleciendo el diseño en los Pasos 2 y 3. Considere plataformas interactivas como Kahoot, Menti.com, Slido o Padlet, que facilitan la participación activa y la recopilación de opiniones en tiempo real. Estas herramientas son útiles para encuestas en vivo, votaciones, dinámicas de grupo y retroalimentación inmediata, además de fomentar un ambiente dinámico.

3.2. *Guía para Expresión Apreciativa*

Si el cliente desea profundizar sus habilidades para expresarse apreciativamente, se recomienda que el consultor asuma el rol de guía directa. Esto facilita el uso de un lenguaje positivo y constructivo por parte del cliente, lo que puede generar posibilidades de crecimiento para su equipo, en lugar de enfocarse en problemas o deficiencias.

3.3. *Manejo de Desinterés u Hostilidad*

Si el cliente muestra desinterés o rechazo al modelo de IA y parece preferir lenguaje restrictivo y de déficit, es conveniente seguir trabajando con él en esos términos y evaluar la aplicabilidad del modelo de IA. En este caso, podría ser más adecuado implementar herramientas tradicionales del Desarrollo Organizacional (DO).

3.4. *Recomendaciones para el Summit*

Se sugiere solicitar a los asistentes el uso de vestimenta que no identifique rangos ni distinciones formales que limiten las interacciones. Esto contribuirá a un ambiente más colaborativo y equitativo.

4.

APLICACIONES DESDE LA PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL

Es importante destacar que en el campo del Desarrollo Organizacional (DO) las evidencias usuales se concentran en el diagnóstico y la intervención. Esta orientación hace que la medición de los impactos finales sea un reto. Consultores e investigadores se enfrentan a la dificultad de reportar con claridad los efectos a largo plazo de estas intervenciones, dado que no siempre son tangibles o se pierde control de la información requerida para verificarlos.

Por esa razón en los ejemplos seleccionados y presentados a continuación hay énfasis en etapa diagnóstica y de intervención, y se indican los impactos de corto plazo tal como fueron reportados por los responsables de los proyectos y los beneficiarios de los mismos. En cualquier caso, es un desafío siempre presente evidenciar la consolidación en las organizaciones de los positivos efectos colectivos e individuales verificados en los procesos de IA.

4.1. *Aplicaciones en contextos educacionales*

FORTALECIENDO EL LIDERAZGO EN CONTEXTOS ESCOLARES

Recientemente un proyecto desarrollado por alumnas del Magister en Desarrollo Organizacional de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo evidenció cómo los equipos directivos pueden reflexionar sobre sus desafíos, visualizar el futuro deseado y trazar un camino claro hacia sus objetivos, especialmente en contextos de desesperanza en que se han destacado más bien errores y dificultades.

El modelo de IA se mostró adecuado para tratar la situación de uno de los colegios de una red de instituciones escolares. El colegio elegido para implementación de IA mostraba un importante deterioro de su rendimiento académico, de normas de convivencia y de bienestar de su personal en contraste con los otros dos establecimientos de la red, contexto en el cual el enfoque apreciativo de la IA resultó de alto impacto positivo en su equipo directivo. En contraste con el foco en déficit que la alta dirección de la red de colegios estaba utilizando al evaluar el funcionamiento del establecimiento cuestionado, el proyecto generó un evento de IA en el que el equipo directivo de este último expresó un diagnóstico y una proyección de futuro atractiva, junto con las acciones claves para

avanzar hacia ese escenario.

Así, el foco fue fortalecer el liderazgo en su equipo directivo, compuesto por trece personas distribuidas en cuatro roles: Rectora, Vicerrector/a, Jefes de Departamento y Jefes de Ciclo. A través de las etapas del proceso de IA se abordaron desafíos como la desconexión entre los líderes y el impacto pedagógico de sus decisiones. Adicionalmente, los resultados del summit de IA mostraron la urgencia de generar una mejor relación entre ese equipo directivo y el gerente y la subgerente de la red de colegios.

La intervención permitió generar un escenario promisorio al relevar capacidades e intenciones de mejora específicas presentes en ese equipo de trabajo, lo que a su vez permitió elaborar un plan de capacitación de directivos y una mejor gestión de la relación entre éstos y la gerencia de la red de colegios.

FOMENTANDO EL APRENDIZAJE PROFUNDO EN REDES ESCOLARES CON RECURSOS LIMITADOS

El proyecto *Creating Communities of Inquiry*, desarrollado por el Harvard Graduate School of Education, explora el impacto del aprendizaje profundo y colaborativo en establecimientos educativos de recursos limitados en Perú. Los autores Dawes Duraisingh, Garcia, Krechevsky y Sachdeva (2023), intervinieron en estas comunidades educativas durante varios meses a través de IA para fomentar la colaboración entre

docentes y estudiantes, priorizando las fortalezas compartidas como base para el cambio pedagógico y la interrelación entre autonomía, indagación y colaboración, que se presentan como los pilares del cambio pedagógico en estos contextos. En este proceso, estudiantes y docentes participaron en actividades y tareas compartidas, lo que les permitió reflexionar activamente sobre sus experiencias y fortalecer su aprendizaje, incluso en entornos con infraestructuras deficientes.

Uno de los aspectos clave del proyecto fue la manera en que las relaciones entre estudiantes y docentes se profundizaron, generando un ambiente de colaboración que impulsó el aprendizaje profundo. A través del uso de la IA, los participantes aprovecharon sus fortalezas compartidas para crear soluciones más inclusivas y significativas, lo que permitió superar barreras estructurales comunes en entornos educativos con pocos recursos.

Los resultados obtenidos sugieren que este enfoque no solo es efectivo en el contexto peruano, sino que tiene un gran potencial para replicarse en otros lugares, especialmente en comunidades educativas que enfrentan desafíos similares. En este sentido, el proyecto evidencia cómo la IA puede ser una herramienta poderosa en contextos educativos de recursos limitados, impulsando el aprendizaje profundo a través de la colaboración, el fortalecimiento de la comunidad y el aprovechamiento de las fortalezas compartidas entre los miembros de la comunidad educativa.

PROMOVIENDO JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR CON CAI

En otra investigación las canadienses Joan McArthur-Blair y Jeanie Cockell (2018) documentan cómo aplicaron el modelo de IA con una variación del método tradicional. Dirigido a estudiantes de grupos marginados en instituciones de educación superior con alto índice de exclusión social, se diseñaron talleres para identificar fortalezas individuales y colectivas con Indagación Apreciativa Crítica (CAI, por sus siglas en inglés) involucrando tanto a estudiantes como a docentes para la revisión de políticas institucionales que afectan el acceso a la educación. Esta experiencia evidenció el desarrollo de comunidades académicas más cohesionadas, y el reconocimiento del potencial del CAI para empoderar a quienes enfrentan barreras estructurales para una educación transformadora.

A través de esta evidencia McArthur-Blair y Cockell (2018) concluyeron que el modelo CAI tiene un impacto profundo en la resiliencia personal y organizacional. Las autoras resaltan cómo la resiliencia no se construye evitando el fracaso, sino mediante la reflexión sobre emociones como la esperanza, la desesperación y el perdón, permitiendo que tanto líderes como sus comunidades puedan navegar en la complejidad con compasión y adaptabilidad.

En esencia, el modelo CAI no solo aborda desigualdades estructurales, sino que también inspira a las instituciones a reconocer su responsabilidad

en la construcción de un entorno educativo más justo, mientras proporciona herramientas prácticas para avanzar hacia un futuro inclusivo y sostenible.

ELEVANDO LA VOZ ESTUDIANTIL

Las investigadoras suecas Ulrika Bergmark y Catrine Kostenius (2018) refieren a lo que denominan “voz estudiantil apreciativa” en un trabajo que utilizó la Indagación Apreciativa (IA) con la idea de que el aprendizaje es un proceso colaborativo en el que el diálogo y la voz de los estudiantes juegan un papel central para la toma de decisiones. Su investigación resaltó cómo este enfoque puede generar espacios donde la voz estudiantil no solo es escuchada, sino que se valora como un motor de cambio dentro de las comunidades educativas.

Para esta investigación las autoras introdujeron una innovación clave al modelo de IA: la etapa inicial denominada Define (Definir). Durante esta fase, se enfatiza la importancia de construir el tema de interés y así pasar a la etapa Discover (Descubrir) con un sentido de pertenencia mayor. En el proceso las autoras utilizaron métodos multimodales para promover la creatividad de los estudiantes, como dibujos, narrativas digitales y teatro, los cuales enriquecieron las reflexiones y brindaron diversas formas de expresar experiencias. Esto dado que el grupo humano necesitó apoyo adicional durante las fases de Dream (Soñar) y Design (Diseñar) para pensar y actuar de manera más creativa.

La evidencia del caso nos permite reconocer dos aciertos en el uso del modelo IA para intervenir espacios educativos: los estudiantes no sólo reflexionan sobre su experiencia educativa, sino también imaginan un futuro mejor; y luego participan activamente en la construcción de soluciones para transformar su entorno escolar con apoyo de la comunidad educativa. Si esta práctica se logra mantener, sostienen las autoras, los cambios se podrían volver profundos y duraderos en la cultura escolar.

UN MODELO DE CAMBIO ORGANIZACIONAL EN TIEMPOS DE AUSTRIDAD

Collington y Fook (2016) analizaron el uso de la IA como modelo de cambio organizacional en el contexto de edu-

cación superior en el Reino Unido en momentos de crisis, ofreciendo una alternativa económica para implementar cambios con el conocimiento y las fortalezas del propio personal. El autor lo sostiene explícitamente: “En lugar de depender de soluciones externas costosas, la IA aprovecha el conocimiento y la experiencia interna del personal.” (Collington & Fook, 2016).

La intervención se llevó a cabo con más del 80% del personal involucrado. Se evidenció la capacidad de la IA para motivar y comprometer al personal, incluso en un contexto donde inicialmente puede haber escepticismo. Se logra evidenciar que a través de la IA se promueve una conexión humana más profunda entre los empleados. Este sentido de comunidad fue fundamental para construir una visión compartida del futuro de la institución.

4.2. Aplicaciones en contextos de salud

Se sugiere solicitar a los asistentes el uso de vestimenta que no identifique rangos ni distinciones formales que limiten las interacciones. Esto contribuirá a un ambiente más colaborativo y equitativo.

IA PARA CENTROS DE SALUD PÚBLICA EN AMBIENTES DE DESCONFianza Y DESGASTE LABORAL

En escenarios complejos y dinámicos como los del área de salud, el modelo de IA puede ser percibido como un enfoque “romántico” e “idealista” para una intervención real. Sin embargo, la evidencia aportada por un proyecto de egreso del Magister en Desarrollo Organizacional de la Universidad del Desarrollo realizado en un servicio de salud pública primaria en Chile demuestra su valor práctico. Utilizando la IA, se revelaron tensiones en los liderazgos de las jefaturas, competencias desactualizadas en el equipo y se obtuvieron datos valiosos desde las propias historias de los funcionarios. Este modelo fue crucial para guiar la intervención y propiciar espacios de diálogo reflexivo y colaborativo.

El proceso comenzó con entrevistas individuales que permitieron explorar los desafíos y fortalezas del equipo. Posteriormente se diseñaron cuatro talleres participativos para fomentar la reflexión continua. Estos talleres incluyeron tanto al equipo operativo como a las jefaturas, ajustándose en función del feedback continuo proporcionado por el director de la institución. Se utilizó la siguiente secuencia de eventos. Primer día: Identificación de fortalezas clave, como la solidaridad y la responsabilidad. Segundo día: Abordaje de comportamientos disfuncionales, como la falta de comunicación y la pasividad. Tercer día: Propuesta de soluciones concretas, como capacitación en trabajo en equipo y clarificación de roles. Cuarto día: Enfoque en las jefaturas para fortalecer el liderazgo estratégico.

Bajo la lógica apreciativa, el equipo no solo identificó fortalezas, sino que también reflexionó sobre conductas disfuncionales y las transformó en estrategias concretas para mejorar su entorno laboral (un ejemplo de nivel práctico fue la decisión colectiva asumida en estos eventos de restringir desde ese momento el uso de teléfono celular en reuniones de equipo).

Este enfoque permitió al director del centro asumir un rol estratégico al integrar las decisiones tomadas en los talleres y abordar el desgaste laboral y la desconfianza en los equipos. Comentarios como: “No me da el tiempo, estoy cansada constantemente, y siento que no avanzamos en soluciones, sino que atendemos todo bajo la urgencia,” evidenciaron la necesidad urgente de estos cambios.

IA EN CENTROS DE SALUD PÚBLICA PARA MEJORAR SU MODELO DE NEGOCIOS Y RENTABILIDAD

En el contexto de un convenio que vincula el Magíster en Desarrollo Organizacional de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo con un magister de la misma denominación de la Universidad del Pacífico de Perú, estudiantes de este último programa de estudios realizaron su tesis de consultoría organizacional en una clínica privada de salud de Lima (Salinas, 2023). Su objetivo fue facilitar la planeación de mejoras en el funcionamiento de equipos integrados de tecnólogos médicos y enfermeras, proceso en el que los profesionales de salud identificaron problemas tales como la falta de comunicación y la percepción de diferencias salariales en comparación con el sector público.

Las entrevistas realizadas permitieron obtener un entendimiento más profundo de los problemas que existían en el equipo, como las dificultades en la comunicación, la falta de compromiso con el desarrollo del proceso de atención, y la percepción de disparidades salariales en comparación con el sector público. Esta información fue clave para diseñar un plan de acción estratégico, que no solo abordó los aspectos relacionales y operativos del equipo, sino que también facilitó un análisis económico

del impacto de las mejoras propuestas, permitiendo observar cómo estos cambios influirían en el desempeño económico del negocio. El modelo de IA, al centrarse en estos aspectos fundamentales, proporcionó datos valiosos que no solo pueden ayudar a mejorar la dinámica interna, sino que también a la toma de decisiones informadas y alineadas con los objetivos organizacionales.

Una de las virtudes destacadas del plan de acción es su enfoque lógico y ordenado, considerando minuciosamente cada detalle de los participantes, sus responsabilidades y los indicadores clave para evaluar el progreso. Este enfoque detallado permitió visualizar el impacto de las soluciones planteadas, facilitando su replicación en otros contextos. De hecho, la integración de un análisis robusto sobre el retorno económico es particularmente sobresaliente, ya que proporciona una justificación sólida para las decisiones tomadas, ayudando a identificar no solo los beneficios organizacionales inmediatos, sino también el impacto sostenible en el tiempo.

TRANSFORMACIÓN DE PRÁCTICAS Y CUIDADO CENTRADO EN LA PERSONA EN EL SECTOR HOSPITALARIO

La investigadora Lillian Hung, en sus trabajos sobre el sector hospitalario en Canadá, demuestra cómo la IA puede ser un motor para transformar las prácticas de cuidado, especialmente en pacientes con demencia. Inicialmente, Hung implementó la IA para facilitar un proceso en el que todos los miembros del equipo de salud pudieran compartir experiencias y fortalecer habilidades colectivas, creando un ambiente de confianza y colaboración (Hung, 2017). Las historias positivas y las fortalezas del equipo se convirtieron en la base para diseñar cambios sostenibles, aunque el desafío principal fue asegurar que las conclusiones alcanzadas fueran respetadas e implementadas por los líderes, quienes asumieron la responsabilidad de integrar las contribuciones del equipo.

Un año después, Hung, junto a otras autoras, amplió este trabajo al adaptar las fases tradicionales del modelo de IA para implementar un modelo de cuidado centrado en la persona. Este enfoque se estructuró en tres fases: compromiso y observación, reflexión y acción, y evaluación y modificación, lo que permitió a médicos, enfermeras y otros profesionales participar en la co-creación de cambios. Este modelo fomentó un enfoque más integral y personalizado en el cuidado de pacientes con demencia, gracias a la retroalimentación constante y la capacidad de ajustar soluciones según las necesidades emergentes.

Una de las propuestas más destacadas de esta investigación es el “Team Engagement Action Making” (TEAM), un marco práctico para sintetizar los hallazgos de la IA y explorar opciones replicables en otras organizaciones. Este enfoque promueve una cultura de colaboración y cambio continuo, brindando un modelo adaptable para hospitales y unidades de salud en busca de mejorar la atención a través de un enfoque apreciativo.

4.3. **Aplicaciones en el contexto empresa**

COMUNICACIÓN Y LIDERAZGO EN UNA RECONOCIDA EMPRESA DEL SECTOR FORESTAL EN CHILE

Un estudio desarrollado por alumnos del Magíster en Desarrollo Organizacional de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo analizó la comunicación y el liderazgo en un vivero perteneciente a una empresa reconocida del sector forestal en Chile. A través de entrevistas en profundidad y cuestionarios de satisfacción, se identificaron tres desafíos claves: la necesidad de restaurar la confianza entre colaboradores y jefaturas, de gestionar conflictos laborales y de mejorar la motivación y el clima organizacional.

Se diseñó una Cumbre Apreciativa, involucrando a supervisores, jefes de unidad y jefaturas. Este enfoque buscó fomentar el trabajo colectivo y reconocer experiencias positivas de liderazgo, promoviendo un ambiente colaborativo. El plan de acción incluyó etapas de diagnóstico, sensibilización y actividades que fortalecieran la comunicación efectiva y las habilidades de liderazgo.

El modelo de Indagación Apreciativa (IA) permitió diagnosticar e intervenir desde las experiencias compartidas, la construcción de un sueño común y la escucha activa. Esta metodología facilitó un compromiso colectivo para mejorar el ambiente laboral, reforzando la competitividad e innovación de la organización mientras se fortalecía la transmisión cultural mediante el liderazgo efectivo.

TRANSFORMACIÓN CULTURAL Y MEJORA DEL DESEMPEÑO

Otro interesante estudio de caso (Poole y Jedd, 2004) documenta cómo la metodología de IA transformó el Centro de Comando de Experian, una empresa global líder de Estados Unidos en servicios de información, que proporciona datos y herramientas analíticas a clientes de todo el mundo para gestionar el riesgo crediticio, prevenir fraudes, dirigir ofertas de marketing y automatizar la toma de decisiones. La organización enfrentaba resistencia al cambio y desalineación entre sus equipos. Mediante la IA se facilitó la colaboración y se mejoró la comunicación, convirtiendo un ambiente conflictivo en un equipo altamente funcional. Este proceso incluyó entrevistas a todos los empleados y la identificación de seis temas clave para el diseño futuro: reconocimiento, programas de capacitación, estandarización, evolución organizacional, comunicación y trabajo en equipo.

Un aspecto clave fue la capacidad del equipo para gestionar retrocesos y situaciones problemáticas mediante conversaciones colaborativas, lo que fortaleció su compromiso y funcionalidad. Estas dinámicas, guiadas por la IA, permitieron reflexionar colectivamente y avanzar hacia soluciones alineadas con los objetivos estratégicos. Como resultado, el Command Center pasó de ser un entorno conflictivo a un equipo cohesionado y de alto desempeño.

6.

REFERENCIAS

- Alegría, C. (2024). Indagación apreciativa con énfasis en las tensiones laborales y el liderazgo de sus jefaturas en servicio de salud pública primaria. Documento de proyecto de egreso. Magíster en Desarrollo Organizacional y Dirección de Personas, Universidad del Desarrollo, Chile.
- Álvarez Gutiérrez, S., Mardones Rodríguez, V., & Opazo Sánchez, P. (2024). Estudio descriptivo de la comunicación y liderazgo en el vivero Horcones de la empresa Arauco. Documento de proyecto de egreso. Magíster en Desarrollo Organizacional y Dirección de Personas, Universidad del Desarrollo, Chile.
- Bergmark, U., & Kostenius, C. (2018). Appreciative student voice model: Reflecting on an appreciative inquiry research method for facilitating student voice processes. *Reflective Practice*. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1538954>
- Bushe, G.R. (2011) Appreciative inquiry: Theory and critique. In Boje, D., Burnes, B. and Hassard, J. (eds.) *The Routledge Companion To Organizational Change* (pp. 87103). Oxford, UK: Routledge.
- Collington, V., & Fook, J. (2016). Instigating change through Appreciative Inquiry: A Case Study. *International Journal of Higher Education Management (IJHEM)*, 3(1).
- Cooperrider, D.L. & Srivastva, S. (1987) Appreciative inquiry in organizational life. In Woodman, R. W. & Pasmore, W.A. (eds) *Research In Organizational Change And Development*, Vol. 1 (129- 169). Stanford, CT: JAI Press.
- Dawes Duraisingh, L., Garcia, A., Krechevsky, M., and Sachdeva, A. (2023). Executive Summary: Deeper, Together: Practical lessons on cultivating deeper learning from a low-cost school network [White paper]. Project Zero, Harvard Graduate School of Education. <http://www.pz.harvard.edu/projects/creando-comunidades-de-indagación-creatingcommunities-of-inquiry>
- Ebner, M., Muñoz, N. Rebolledo, N., Soto, J. (2024). Indagación apreciativa como herramienta para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico en el Colegio Almondale Lomas. Documento de proyecto de egreso. Magíster en Desarrollo Organizacional y Dirección de Personas, Universidad del Desarrollo.
- Hung, L. (2017). Critical reflection on practice development: Using appreciative inquiry to research practice development. *International Practice Development Journal*, 7(1). <https://doi.org/10.19043/ipdj.71.005>
- Hung, L., Phinney, A., Chaudhury, H., Rodney, P., Tabamo, J., & Bohl, D. (2018). Appreciative Inquiry: Bridging Research and Practice in a Hospital Setting. *International Journal of Qualitative Methods*, 17, 1-10. <https://doi.org/10.1177/1609406918769444>
- McArthur-Blair, J, Cockell, J. (2018). Building Resilience with Appreciative Inquiry : A Leadership Journey through Hope, Despair, and Forgiveness. Berrett-Koehler Publishers.
- Poole, T., & Jedd, T. (2004). Appreciative Inquiry Case Study: Experian Command Center. Corporation for Positive Change.
- Rainey, M. A. (2013). An appreciative inquiry into the factors of culture continuity during leadership transition: A case study of LeadShare, Canada. En J. Vogelsang, M. Townsend, M. Minahan, D. Jamieson, J.

Vogel, A. Viets, C. Royal, & L. Valek (Eds.), Handbook for Strategic HR: Best Practices in Organization Development from the OD Network (pp. 543–549). AMACOM Division of American Management Association International.

Salinas Cier, K. Y., Vera Guzmán, M. L., &

Quispe Falcón, E. S. (2023). Indagación apreciativa como modelo para desarrollar equipos y mejorar su funcionamiento: El caso de tecnólogos médicos y enfermeras del Centro de Diagnóstico por Imágenes de la Clínica Internacional. Tesis de Magíster en Dirección de Personas. Asesor: Daniel Soto Torres. Lima, Perú.

CAPÍTULO 8

Buenas prácticas de liderazgo educativo desde sus protagonistas y teoría de la actividad

Javier Martínez Echeverría
Rodrigo Jara Bustos

RESUMEN

El capítulo examina las buenas prácticas de liderazgo educativo a partir de la experiencia del Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED), desarrollado en alianza con el Ministerio de Educación entre 2021 y 2024. La investigación se focalizó en establecimientos de Educación Media Técnico-Profesional (EMTP), con énfasis en la sistematización de prácticas reconocidas por las propias comunidades como relevantes para la mejora escolar y la vinculación con el sector productivo. Se destaca el rol de líderes intermedios, directivos y docentes en la configuración de procesos colectivos de liderazgo, entendidos como prácticas cultural e históricamente mediadas. La Teoría de la Actividad se utilizó como marco analítico, permitiendo estudiar los sistemas vivos donde interactúan sujetos, objetos, herramientas, reglas, comunidades y división del trabajo. Desde esta perspectiva, las prácticas se comprenden en su historicidad, mostrando cómo las contradicciones internas y externas constituyen motores de transformación y aprendizaje expansivo. Además, el análisis evidenció que la multivocalidad no es un obstáculo, sino una fuente de innovación cuando existen espacios de diálogo entre actores. La estrategia metodológica incluyó estudios de caso narrativos, muestreo intencionado, codificación abierta y análisis comparativo, con el objetivo de capturar la riqueza contextual de las prácticas y los significados atribuidos por sus protagonistas. Los hallazgos refuerzan la idea de que las buenas prácticas no son recetas universales, sino configuraciones situadas que responden a tensiones locales y que, al sistematizarse, pueden inspirar a otras comunidades. Finalmente, el capítulo subraya que el liderazgo escolar requiere ser comprendido como práctica colectiva, articulada con sectores productivos y territorios, y capaz de proyectar transformaciones significativas y sostenibles en el tiempo.

Palabras clave: liderazgo educativo; buenas prácticas; Teoría de la Actividad; innovación; comunidades educativas.

1.

INTRODUCCIÓN

El capítulo que aquí se presenta, se basa en la experiencia del Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED) que nace el año 2020 a través de una alianza con el Ministerio de Educación (CILED, 2024).

En este centro, el equipo liderado por Viviana Hojman (de 2020 a 2023) y Javier Martínez (en 2024) desarrolló tres estudios orientados a identificar, analizar y sistematizar buenas prácticas de liderazgo escolar en establecimientos de Educación Media Técnico Profesional (EMTP), surgidas desde la experiencia concreta de las comunidades educativas, sus sostenedores, el entorno local y/o productivo. Dichos estudios fueron realizados entre los años 2021 y 2024, con tres libros sucesivamente publicados (CILED, 2023; CILED, 2023; CILED, 2024).

En dicho ciclo, se prestó especial atención a prácticas en cuyos protagonistas fueran, entre otros actores, líderes intermedios, líderes educativos (de todos los niveles) y docentes/educadores(as), considerando el impacto de su quehacer en los estudiantes y la comunidad educativa en general. Esto, en consideración de que son precisamente estos actores quienes implementan y dan vida a las prácticas educativas, y su liderazgo y colaboración son esenciales para la mejora escolar. Los líderes intermedios refuerzan el liderazgo territorial, mientras que los directivos son clave para generar las condiciones necesarias para que las prácticas se desarrollen y sostengan, y su rol es central en articular procesos y relaciones. Los docentes/educadores(as), a su vez, son el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entender el sentido que los protagonistas atribuyen a sus buenas prácticas y cómo interactúan dentro del sistema es crucial para replicar o adaptar estas iniciativas (CILED, 2024).

En estos estudios, el proceso de levantamiento y análisis se llevó a cabo mediante la participación activa de los y las líderes escolares, y de actores clave del entorno educativo, poniendo en valor los significados atribuidos a sus prácticas, así como los desafíos enfrentados y las soluciones desarrolladas en su trayectoria. Con esta lógica, estos estudios buscaron aportar al fortalecimiento del liderazgo educativo mediante la identificación y sistematización de iniciativas reconocidas por las propias comunidades como relevantes para sus procesos de mejora (CILED, 2023; CILED, 2024).

Generar conocimiento riguroso basado en estas experiencias prácticas provee inspiración y aprendizajes para otros líderes escolares, profesionales de políticas públicas e investigadores, ayudándoles a enfrentar sus propios desafíos. El estudio de estas prácticas a través de los lentes de la Teoría de la Actividad permite comprender la complejidad, el contexto histórico y cultural en el que se desarrollan, identificando sus componentes fundamentales (sujetos, objeto, mediadores, reglas, comunidad y organización del trabajo) y las relaciones entre ellos (Engeström y Sannino, 2020).

Esto va más allá de una mera descripción, ofreciendo insights sobre cómo las prácticas se desarrollan y sostienen en el tiempo (CILED, 2024).

En este marco, las principales razones para estudiar las buenas prácticas de liderazgo educativo fueron:

- Reconocer y sistematizar las prácticas exitosas ya implementadas en los centros educativos e identificar factores de éxito de las intervenciones del Centro de Liderazgo.
- Permitir intercambiabilidad y acumulación de conocimiento entre EMTP
- Visibilizar procesos cotidianos útiles para cada práctica, muchas veces imperceptibles para sus ejecutores.
- Facilitar aprendizaje e interiorización para los actores de la comunidad escolar.
- Desarrollar estrategias y metodologías de trabajo propias, evitando dependencia de modelos descontextualizados culturalmente.

Otras experiencias, como un estudio de la Universidad Diego Portales (UDP, 2008) destacan beneficios de identificar y sistematizar buenas prácticas de gestión escolar. Pese a que, como veremos, esto no se plantea desde la teoría de la actividad, cabe destacar ciertos argumentos que son coherentes con este enfoque:

- Captura y aprovechamiento del conocimiento práctico. Se hace posible levantar el saber acumulado en la experiencia cotidiana y usarlo de forma efectiva para mejorar la gestión propia o de otras instituciones.
- Mejora de la gestión mediante reflexión y aprendizaje institucional. La sistematización propicia procesos de autoobservación, transforma experiencia en conocimiento y fortalece capacidades de autorreflexión más permanentes.
- Trabajo colaborativo y descentralización. Se refuerzan redes locales y el soporte mutuo entre establecimientos; se complementa al nivel central con soluciones nacidas en las propias unidades y ajustadas a problemas reales.
- Incidencia en políticas y validación institucional. Se abre diálogo con el nivel central para que el conocimiento local sea reconocido, validado e institucionalizado, alimentando la formulación e implementación de políticas.
- Acceso y difusión a gran escala. La creación de repositorios y espacios de comunicación en red facilita el acceso, la conversación y la transferencia entre pares.

- Beneficios directos para los participantes. Acceso a un repositorio creciente de prácticas útiles, vínculos con otros establecimientos y posibilidades de difusión y reconocimiento.
- Desarrollo de competencias. Los equipos adquieren capacidades para reconocer, seleccionar y conducir procesos de sistematización, fortaleciendo su desempeño y capital humano.
- Construcción de comunidades de aprendizaje y práctica. Se fomenta el desarrollo de identidad, pertenencia y trabajo colaborativo sostenido, condición para un aprendizaje colectivo perdurable.

2.

LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD: DE LA ACCIÓN CULTURALMENTE MEDIADA A LA COLABORACIÓN ENTRE SISTEMAS DE ACTIVIDAD

Para comprender el modelo de levantamiento y sistematización de buenas prácticas que se desarrolla en este capítulo (en adelante LSBP) es necesario entender ciertos elementos centrales de la teoría de la actividad, o teoría de la actividad histórico cultural (CHAT por sus siglas en inglés).

Esto permite diseñar y ejecutar un proceso de diagnóstico-intervención, preservando el sentido del enfoque que lo inspira, y adaptar el proceso en función de la particularidad de cada organización o comunidad. Dicho aspecto es clave, pues se busca que el equipo consultor sea capaz de tomar decisiones técnicamente informadas, que exigen flexibilidad frente a las posibilidades y restricciones del sistema cliente, para que el levantamiento y análisis de BBPP sea viable.

Con la prevención de que la Teoría de la Actividad es una escuela interdisciplinaria que cuenta con un acervo teórico y metodológico mucho más amplio de lo que aquí se aborda, se realiza aquí una revisión de los conceptos e ideas que sirven de andamiaje para el levantamiento y análisis de BBPP.

2.1. *Vygotsky y la acción culturalmente mediada*

La noción de “acción mediada”, formulada por Lev Vygotsky, es la unidad de análisis en que centra su atención la primera generación de la Teoría de la Actividad (Engeström y Sannino, 2021; Engeström 2001). Esta noción refiere al principio de que las funciones psicológicas superiores y la acción humana no se desarrollan de manera directa ni natural, sino que están mediadas por herramientas y signos, como artefactos culturales que permiten a los sujetos relacionarse con el mundo y consigo

mismos, incorporando en su desarrollo las particularidades del momento histórico y la cultura que habitan (Blunden, 2010a).

Dicha mediación ocurre a través de dos tipos de instrumentos: por un lado, las herramientas técnicas que permiten actuar sobre objetos del entorno material, y por otro, los instrumentos psicológicos como el lenguaje o los símbolos, que actúan sobre la propia actividad mental del sujeto. Esta doble mediación transforma la estructura de la acción al introducir una relación triangular (ver figura 1) en la que el sujeto no se vincula directamente con el objeto, sino que lo hace a través de un mediador simbólico o material (Blunden, 2010a).

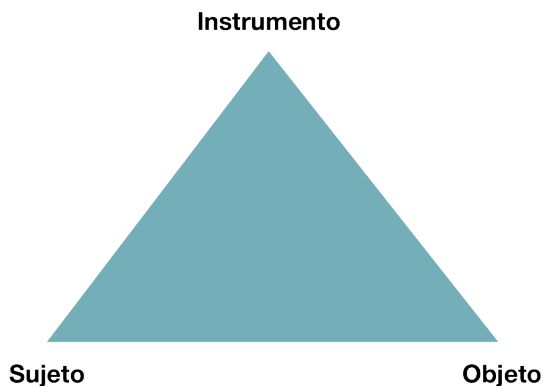


Figura 1. Acción mediada: Unidad de análisis de la Teoría de la Actividad (1ª generación).

La noción de acción culturalmente mediada por medio de los instrumentos o artefactos resultó ser revolucionaria, en tanto permitió trascender la idea de la acción humana como una respuesta automáticamente condicionada a un estímulo (esquema estímulo – respuesta propia del conductismo). Sin embargo, la limitación de la primera generación de la teoría de la actividad fue que su unidad de análisis seguía centrada en el individuo (Engeström 2001).

2.2. *Leontiev y la anatomía de la actividad*

Un segundo momento de desarrollo de este enfoque, centra su atención en la noción de “actividad” como unidad de análisis (Daphermos, 2018; Blunden, 2010a). Con ello se amplía la mirada, incorporando la crucial diferencia entre la actuación individual y la acción como parte de una actividad colectiva (Engeström 2001).

Para comprender esta noción de actividad, cabe recurrir a Leontiev (1978), quien propone una estructura jerárquica – “anatomía de la actividad” – compuesta por niveles ascendentes en complejidad: operaciones, acciones, actividades y prácticas.

Las “operaciones” corresponden al nivel más básico. Refieren a conductas individuales que se desarrollan de manera automatizada y rutinizada, que sirven como medio para realizar acciones y están determinadas por las condiciones concretas del entorno en el que se realiza la acción. Las “acciones” son la coordinación de operaciones llevadas a cabo por individuos y/o grupos pequeños, dirigidas hacia metas específicas y conscientes. La “actividad” es la coordinación de una serie de acciones que se desarrollan de manera colectiva, orientadas hacia un objeto (tangibles o abstracto) con miras a satisfacer una necesidad más amplia o motivo (Leontiev, 1978; Daphermos, 2018).

Desde una mirada convencional se suele circunscribir la noción de necesidad psicológica o motivo solo al nivel individual. En cambio, desde el enfoque que estamos reseñando, tanto el objeto como el motivo a los que se orienta la actividad están socioculturalmente determinados. Estos tres niveles reflejan distintos aspectos de la relación entre el sujeto y el mundo, y están mediados por estructuras motivacionales y cognitivas específicas. Así, una conducta que en una primera mirada puede parecer un solo acto, se revela en realidad como un sistema compuesto por niveles funcionales diferenciados. Comprender esta jerarquía permite analizar el comportamiento humano no como una mera suma de actos, sino como sistemas complejos mediados por la historia social, la conciencia y la práctica (Blunden, 2010a).

Un ejemplo clásico desarrollado por Leontiev (1978) permite ilustrar la diferencia e interrelación entre actividad, acción y operación. En una comunidad primitiva, un grupo de personas realiza la actividad de cazar con el fin de obtener alimento. Esta actividad está impulsada por el motivo colectivo de satisfacer una necesidad vital: alimentarse. Sin embargo, este motivo no necesariamente está presente de forma consciente en todos los participantes. La actividad se orienta al objeto (el alimento), que representa el motivo de fondo que da sentido al sistema de acciones que se emprenden. Un cazador dentro del grupo tiene como acción individual construir una trampa o espantar una presa. Estas acciones responden a metas conscientes concretas, como hacer una herramienta o provocar un movimiento del animal. Sin embargo, estas metas no siempre coinciden directamente con el motivo general (alimentar a la comunidad). Dentro de la acción de construir una trampa, el cazador realiza operaciones específicas como cortar ramas, atarlas, ocultarlas bajo hojas, etc. Estas operaciones están determinadas por las condiciones materiales y no necesariamente por metas conscientes. Suelen ser procedimientos automatizados que sólo emergen a la conciencia si fallan o se alteran.

Desde esta perspectiva, el concepto de actividad no alude a una mera suma de acciones individuales, sino a un proceso estructurado y mediado que vincula al sujeto con el mundo objetivo a través de prácticas motivadas y socialmente situadas. La actividad entonces se concibe como fenómeno dinámico y complejo que articula a los sujetos que la realizan, el objeto o motivo que la orienta, las acciones y operaciones implicadas en su desarrollo, y las condiciones específicas en que se lleva a cabo (Daphermos, 2018).

2.3. *El sistema de actividad, sus componentes y relaciones*

Yrjö Engeström, figura central en el desarrollo de la Teoría de la Actividad, expande el concepto original heredado de Vygotsky y Leontiev, al desarrollar el concepto de sistema de actividad y posicionarlo como unidad privilegiada de análisis. El sistema de actividad no solo considera la relación entre sujeto, objeto y herramientas / artefactos mediadores, sino también a la comunidad (de sujetos) que desarrolla la actividad, la división del trabajo y las reglas que la regulan. De este modo, las prácticas humanas pueden comprenderse como sistemas colectivos, culturalmente mediados, que articulan a los participantes, los instrumentos, las normas y las relaciones sociales en torno a un objeto compartido (Engeström, 2001, 2014; Engeström & Sannino, 2021; Hojman & Jara, 2023).

Esto se plasma en un esquema gráfico que literalmente expande la mirada, situando el triángulo sujeto – artefacto – objeto como parte de un sistema más amplio y complejo.

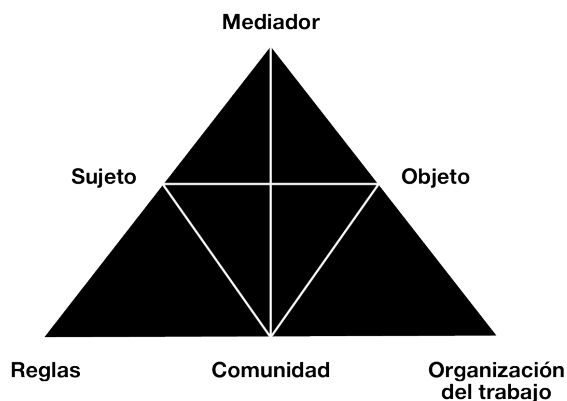


Figura 2: Sistema de actividad. Unidad de análisis en la Teoría de la Actividad (revisada por Engeström). Fuente: Basado en Engeström y Sanino (2010).

El objeto, entendido como aquello que responde a una necesidad o motivo, constituye el eje organizador de la actividad (Leontiev, 1978) Una actividad que es colectiva, orientada hacia un objeto compartido (Blunden, 2010). Con esto en consideración, se asevera que la actividad ocupa un lugar central en la vida social: produce sentido, al estar vinculada a un motivo, y articula dimensiones prácticas, relacionales, cognitivas y afectivas (Leontiev, 1978; García Rodríguez, 2017).

2.4. *Los componentes del sistema de actividad*

Es pertinente recordar que el propósito de este capítulo, orientado a la aplicación, es proveer de un marco conceptual y metodológico, que permita capturar, comprender y socializar el saber-hacer desarrollado por un colectivo o comunidad.

Para estos efectos se ofrece una definición operacional de cada uno de los componentes de lo que se ha reseñado como un sistema de actividad, sin dejar de anunciar desde ya, que la clave para entender un sistema de actividad no está en caracterizar cada uno de sus componentes en forma aislada, sino en analizar las dinámicas de interacción entre estos.

SUJETO

Actor individual o colectivo (como un equipo de trabajo) cuya perspectiva se toma como punto de partida para el análisis del sistema. Representa a quien ejecuta la actividad y actúa orientado hacia un objeto específico. El sujeto no es estático, sino que se define en función de su participación en una práctica concreta (Kaptelinin, 2005).

OBJETO

Constituye el propósito, problema o meta hacia el cual se orienta la actividad. Es el elemento que moviliza y da cohesión al sistema, y su transformación genera el resultado. El objeto es a la vez material y simbólico, ya que se construye social e históricamente a través de la actividad (Kaptelinin, 2005; Engeström, 2001).

ARTEFACTOS O HERRAMIENTAS

Instrumentos materiales o simbólicos que median la relación entre el sujeto y el objeto. Incluyen artefactos técnicos, tecnologías, lenguajes, métodos, conceptos, modelos o procedimientos. Estas herramientas reflejan la historia cultural del sistema de actividad y condicionan tanto la forma como la eficacia de la acción (Blunden, 2010; Cole & Engeström, 1993).

REGLAS

Normas explícitas e implícitas, convenciones, hábitos, regulaciones formales e informales que guían y regulan las acciones de los sujetos dentro del sistema. Las reglas actúan como marcos que permiten o limitan ciertas acciones, y pueden ser fuente de contradicciones internas (Blunden, 2010; Kaptelinin, 2005).

COMUNIDAD

Conjunto de individuos o grupos que comparten el mismo objeto general que el sujeto. La comunidad proporciona el contexto social e institucional dentro del cual se desarrolla la actividad. También influye en las normas, recursos y en la orientación colectiva de la práctica (Engeström & Sannino, 2020).

DIVISIÓN DEL TRABAJO

Refiere tanto a la división horizontal de tareas entre los participantes como a la división vertical de poder, estatus y acceso a recursos. Esta organización del trabajo estructura los roles dentro del sistema y condiciona la distribución de conocimientos, autoridad y responsabilidades (Blunden, 2010; Kaptelinin, 2005).

RESULTADO

Es la consecuencia concreta de la transformación del objeto. Si bien puede ser planificado, muchas veces es emergente. El resultado permite evaluar la efectividad y sentido de la actividad y puede dar lugar a nuevas actividades expansivas (Engeström, 1987).

2.5. El sistema de actividad como un “sistema vivo”

Como se anticipaba más arriba, para comprender un sistema de actividad debemos mirarlo no como un esquema estático de “partes”, sino como una unidad dinámica, histórica y adaptativa donde lo central son las relaciones que enlazan sus componentes. Esa red de relaciones —y las tensiones que la recorren— explica mejor el desempeño, el cambio y el aprendizaje, que cualquier componente observado por separado.

Si las propiedades del sistema emergen de las relaciones entre sus componentes, una pista para comprender un sistema de actividad será indagar respecto a pares como los que siguen:

Tabla 1. Relaciones entre componentes de sistema.

Relaciones	Indagación
Herramientas–Reglas: estándares, protocolos y competencias determinan si la tecnología habilita o frustra el trabajo.	¿Las reglas facilitan el uso de las herramientas... o las vuelven rituales vacíos?

División del trabajo–Comunidad: distribución de autoridad y saber define quién puede decidir, coordinar y aprender.

¿La división del trabajo promueve cooperación real... o fragmenta el objeto?

Sujeto–Objeto: la motivación y el sentido del trabajo dependen de cómo se interpreta el objeto en esa comunidad.

¿La comunidad valida el objeto... o conviven objetos en conflicto?
¿Los resultados generan aprendizajes que retroalimentan reglas, roles y herramientas?

En esta misma línea, es que Engeström introdujo el concepto de “aprendizaje expansivo”, que describe cómo los sujetos construyen nuevas formas de actividad y nuevos conocimientos a través del cuestionamiento de las prácticas y conocimientos existentes, llevando a la resolución de las contradicciones internas existentes en el sistema de actividad (Engeström, 2014). Así, los sistemas de actividad se entienden como dinámicos y en constante evolución, respondiendo a las contradicciones y desafíos que surgen de la interacción de sus partes (Engeström & Sannino, 2021).

2.6. *Colaboración entre sistemas de actividad*

En la tercera generación de la teoría de la actividad se incorpora un nuevo nivel de observación, considerando que distintos sistemas de actividad pueden operar colaborativamente en función de un propósito común, al tiempo que preservan su propósito u objeto particular. Por tanto, la unidad de análisis ya no es solo un sistema de actividad, sino la constelación de dos o más sistemas de actividad que se articulan en torno a un objeto parcialmente compartido (Engeström & Sannino, 2021; Blunden, 2010d).

A modo de ejemplo, podemos imaginar un caso como el siguiente:

- Objeto compartido: Reducir reingresos por insuficiencia cardíaca en una repartición territorial de la ciudad.
 - Núcleo común y resultado buscado: “continuidad segura del cuidado post-alta para personas con insuficiencia cardíaca, evitando reingresos innecesarios y preservando calidad de vida en 90 días”.
- Sistemas de actividad implicados, y elementos parciales del objeto compartido:
 - -Hospital público (Medicina Interna): liberar camas y reducir reingresos
→ foco en protocolo de alta y transición.

- Centros de Atención Primaria (APS): adherencia terapéutica y autocuidado → foco educativo y seguimiento cercano.
- Farmacia hospitalaria + proveedor de tele-monitoreo: cumplimiento de suministro y uso efectivo de tecnología → foco en logística y soporte.
- Asegurador/financiador: desempeño y costo total del episodio → foco en pagos por paquete y metas.
- Servicios sociales municipales: condiciones de vida (alimentación, vivienda, cuidadores) → foco en apoyos y derivaciones.
- Cada sistema mantiene su propio objeto particular, pero todos convergen —parcialmente— en el objeto frontera de continuidad del cuidado.

De acuerdo con Engeström y Sannino (2021), el análisis de sistemas de actividad interconectados permite observar cómo las contradicciones —tanto internas como entre sistemas— actúan como motores de cambio y desarrollo. En este marco, los sistemas de actividad agrupados se entienden como configuraciones dinámicas y evolutivas que reajustan continuamente su ensamblaje en respuesta a tensiones y desafíos derivados de su interacción.

Este enfoque resulta especialmente útil para comprender entornos complejos de trabajo, educativos y de intervención psico-social, en donde múltiples actividades y objetivos deben coordinarse y alinearse. Pone el acento en cómo convertir las tensiones entre grupos o departamentos en gatillantes para la innovación y el aprendizaje, y es particularmente pertinente en contextos interdisciplinarios y colaborativos, donde la negociación y la gobernanza relacional son claves. Al hacerlo, ofrece a investigadores-consultores herramientas para trabajar con la complejidad de las interacciones y las dinámicas de poder dentro y entre organizaciones, condición necesaria para promover cambios sustantivos y sostenibles.

2.7. *Unidad de análisis y la lógica del fractal*

Como hemos visto, un elemento diferenciador entre las distintas generaciones de la teoría de la actividad es la unidad de análisis que se incorpora:

Tabla 2. Objeto y unidad de análisis de cada generación de CHAT.

	1ra generación CHAT	2da generación CHAT	3ra generación CHAT
Problema de interés	Desafío en el aprendizaje o desarrollo individual	Contradicciones de desarrollo colectivo demandan una solución expansiva	Contradicciones de desarrollo en y entre sistemas de actividad

Unidad de análisis	Acción mediada	Sistema de acción colectivo	Mínimo de dos sistemas de actividad que interactúan con un objeto parcialmente compartido
---------------------------	----------------	-----------------------------	---

Fuente: Adaptada de Engeström y Sannino (2021).

Sin perjuicio de lo anterior, Bárbara Rogoff (2006) plantea que la actividad se puede estudiar como una serie de planos, los que, si bien son inseparables, pueden convertirse en el foco de análisis según sea necesario, teniendo la consideración de que, al poner el foco de atención en uno de ellos, los otros planos deben mantenerse como fondo y parte del análisis.

Siguiendo a Vigotsky (1987) se sostiene que una unidad de análisis es un elemento que posee características básicas del todo, siendo una parte vital e irreductible de este. De esto se sigue que una unidad sólo puede existir y comprenderse mientras sus componentes se mantengan en conjunto, no es posible separar sus componentes sin destruirla. En consecuencia, lo que interesa investigar es tanto los componentes de la unidad de análisis, como las interacciones que ocurren entre ellos (Vygotsky, 1987; Miller, 2014; Blunden, 2010c). Esto puede ser mejor comprendido siguiendo la explicación provista por Rieber y Carton (Vygotsky, 1987, p. 31):

“Para ilustrar este concepto general, Vygotsky argumentó que la unidad apropiada para el análisis del agua no es el átomo de hidrógeno u oxígeno sino la molécula de agua, ya que es solo a través del análisis de la relación de estos átomos en la molécula que lo que sabemos del hidrógeno y el oxígeno puede ayudarnos a comprender las características del agua, características que no se encuentran en ninguno de sus componentes.”

3.

PRINCIPIOS DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

En su artículo “Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization” (2001), Engeström identifica cinco principios centrales de la Teoría de la Actividad. Estos principios proporcionan un marco analítico para comprender la práctica humana en contextos organizacionales y sociales.

3.1. *El sistema de actividad como unidad de análisis*

La unidad básica de análisis no es el individuo aislado, sino un sistema colectivo de actividad, mediado por artefactos y orientado hacia un objeto. Las acciones individuales solo pueden entenderse en relación con el sistema total, lo cual implica un enfoque sistémico e histórico de la práctica humana.

3.2. *Multivocalidad del sistema de actividad*

Todo sistema de actividad incluye múltiples perspectivas, intereses y trayectorias históricas. La división del trabajo y los artefactos acumulados generan tensiones y diferencias internas, que pueden convertirse en fuentes de innovación si se promueve el diálogo entre los participantes.

3.3. *Historicidad*

Los sistemas de actividad se desarrollan históricamente. Por lo tanto, su análisis requiere una comprensión de la historia local de la actividad y de la evolución de las herramientas, normas y objetos involucrados.

3.4. *Contradicciones como motor del cambio*

Las contradicciones estructurales internas, generadas a lo largo del tiempo entre los distintos elementos del sistema, son vistas como la principal fuente de transformación. Estas tensiones no deben confundirse con problemas simples, pues son la clave del desarrollo expansivo.

3.5. *Posibilidad de transformaciones expansivas*

Los sistemas de actividad pueden ser transformados por sus propios participantes mediante ciclos de aprendizaje expansivo. Este proceso comienza con el cuestionamiento de las normas establecidas y puede conducir a la reconceptualización colectiva del objeto y motivo de la actividad, habilitando nuevas formas de actuar.

4.

BUENAS PRÁCTICAS DESDE LA MIRADA DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

Desde las ciencias de la administración, la expresión “buenas prácticas” suele usarse para nombrar configuraciones de acción replicables, que han mostrado resultados superiores y que se intentan transferir a otros contextos. La literatura advierte, sin embargo, que esa transferencia conlleva el riesgo de “pegajosidad” (stickiness) a saber, un conjunto de fricciones que dificultan, encarecen o retrasan que una prác-

tica que funciona en un lugar se traslade y funcione en otro. Szulanski (1996) estudió transferencias internas de buenas prácticas y mostró que la pegajosidad no se explica principalmente por falta de voluntad, sino por los siguientes impedimentos:

- Ambigüedad causal: no está claro por qué la práctica funciona ni cuáles son sus mecanismos críticos; el “recetario” no captura el saber tácito.
- Baja capacidad de absorción del receptor: carencias de competencias, experiencia previa o marcos para entender/adaptar la práctica.
- Relación ardua fuente–receptor: poca confianza, comunicación difícil, barreras políticas/identitarias (“no inventado aquí”) y escaso acceso al experto o equipo que la desarrolló.
- Credibilidad de la fuente y “no probada”: si la práctica luce poco validada fuera del origen o la fuente carece de legitimidad, el receptor duda.
- Contexto organizacional: falta de recursos de implementación, métricas, apoyo directivo o alineamiento con reglas y procesos existentes.
- Características del conocimiento: alta tacititud, difícil codificación y fuerte dependencia del contexto local.

Desde otra perspectiva, autores como Shove et al. (2012, citado en Hojman et al. 2021) ocupan el término de “prácticas sociales”, entendiéndolas como configuraciones espacio-temporales dinámicas compuestas por tres elementos interdependientes: competencias, significados y materialidades. Las competencias hacen referencia a los conocimientos y habilidades necesarias para ejecutar una práctica; los significados aluden a las razones subjetivas que motivan a los individuos a realizarla, es decir, al sentido que estos le atribuyen; y las materialidades comprenden los artefactos, recursos físicos y condiciones materiales que posibilitan su realización. Desde esta perspectiva, el significado atribuido por los actores desempeña un rol central en la valoración de una práctica como adecuada o deseable. En otras palabras, es el sentido conferido por quienes la ejecutan lo que determina si una práctica es percibida como “buena” o no, lo cual puede divergir de los criterios normativos o teóricos que definen las buenas prácticas en distintos contextos: institucionales, laborales, educativos, comunitarios.

Sirviéndonos de la teoría de la actividad, podemos entender una práctica como un esfuerzo cooperativo entre participantes de una comunidad, los que escogen, siguiendo sus propias reglas, un objeto y un propósito que aspiran alcanzar. Su diferencia con la noción de actividad es que esta última tiene un ciclo de vida más breve, mientras que la práctica es comparativamente más estable y duradera. En tal sentido, una buena práctica puede entenderse como una actividad sostenida en

el tiempo que, en consistencia con el principio de historicidad referido más arriba, depende directamente del contexto en el que se desarrolla, siendo aquello que los integrantes de esa comunidad reconocen como valioso y efectivo, en el esfuerzo colectivo de alcanzar las metas que se han propuesto (Hojman & Jara, 2023).

Conciliando la perspectiva del management con la teoría de la actividad, podemos entender que una buena práctica:

- Es un arreglo coherente entre los elementos de un sistema de actividad, en función de un objeto compartido.
- Es un arreglo singular, en tanto es situado en un contexto específico, y ha desarrollado su propia trayectoria de evolución.
- No es una secuencia universal, sino una solución estabilizada en un contexto que, sin embargo, es posible de transferir o “importar” si se entiende justamente su trayectoria y singularidad.

Esto implica indagar y hacer explícito qué principios han vuelto eficaz a dicha práctica y en qué condiciones ha operado. Analizar una buena práctica como un sistema de actividad, exige comprender su génesis, mantenimiento y las transformaciones que marcan su trayectoria.

5.

ORIENTACIONES PARA EL LEVANTAMIENTO Y SISTEMATIZACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS

Con el propósito de explicar la lógica y forma de proceder para el levantamiento y sistematización de buenas prácticas, se exponen a modo de ejemplo, la secuencia de ejecución y el diseño metodológico del proyecto de buenas prácticas realizado por CILED en su versión 2024. Estos elementos se presentarán en forma sintética, para facilitar su usabilidad.

5.1. *El proyecto: Buenas Prácticas en liderazgo en Educación Media Técnico Profesional (EMTP): Un foco en la articulación con el sector productivo y social.*

En esta versión el proyecto se focalizó en buenas prácticas relacionadas con la vinculación entre los establecimientos Técnico Profesionales y el Sector Productivo y Social. Esto, en vista de que uno de los principales atributos y potencialidades de la educación media TP radica en su capacidad para promover una formación con

énfasis en la práctica, brindando a los estudiantes oportunidades de transitar por trayectorias educativo-laborales más pertinentes, actualizadas, flexibles, alineadas con las demandas del entorno productivo y del desarrollo nacional (CILED, 2024).

Tabla 3.

<p>Pregunta de investigación</p> <p>¿Cuáles son las características de las buenas prácticas de liderazgo en los liceos de Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) que favorecen una vinculación efectiva con el sector productivo?</p>	<p>Preguntas directrices</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las características de las buenas prácticas de liderazgo en los liceos de Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) que favorecen una vinculación efectiva con el sector productivo? • ¿Cómo se relacionan entre sí los diferentes componentes de la teoría de la actividad en el contexto de las buenas prácticas de liderazgo en los establecimientos de EMTP? • ¿Quiénes son los principales actores (sujetos) involucrados en las buenas prácticas de liderazgo en los liceos de EMTP y cómo se relacionan entre ellos en la práctica cotidiana? • ¿Qué significado o sentido atribuyen los diferentes actores a las buenas prácticas de liderazgo en sus establecimientos de EMTP? • ¿Cuáles son los mediadores (herramientas, instrumentos, recursos) que intervienen en las buenas prácticas de liderazgo en los establecimientos de EMTP? • ¿Cómo se han conformado las comunidades educativas en torno a las buenas prácticas de liderazgo en los liceos de EMTP? • ¿Cuáles son las reglas, explícitas e implícitas, que rigen las buenas prácticas de liderazgo en los establecimientos de EMTP? • ¿Cómo se organiza el trabajo y se distribuyen las responsabilidades en el marco de las buenas prácticas de liderazgo en los liceos de EMTP? • ¿Qué trayectorias han seguido las buenas prácticas de liderazgo en los establecimientos de EMTP y cómo han evolucionado a lo largo del tiempo? • ¿De qué manera las buenas prácticas de liderazgo en los liceos de EMTP contribuyen a una vinculación más efectiva con el sector productivo?
<p>Objetivo general</p> <p>Comprender las buenas prácticas de liderazgo en liceos de Educación Media Técnico-Profesional que favorecen una vinculación efectiva con el territorio y el sector productivo</p>	
<p>Objetivo específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender las relaciones fundamentales entre los componentes de la Teoría de la Actividad (sujetos, objetos, mediadores, reglas, comunidad y organización del trabajo) involucrados en las buenas prácticas de liderazgo de los establecimientos de EMTP. 2. Describir a los protagonistas (sujetos) de las buenas prácticas de liderazgo EMTP, comprendiendo sus relaciones en la práctica. 3. Comprender el sentido (objeto) que los actores de las buenas prácticas de liderazgo de los establecimientos de EMTP atribuyen a sus prácticas. 4. Describir los mediadores involucrados en las buenas prácticas de liderazgo de los establecimientos de EMTP. 5. Describir las trayectorias (incluyendo conformación de las comunidades, sus reglas y su organización social) de las buenas prácticas de liderazgo de los establecimientos de EMTP. 	

En función de objetivos y preguntas de investigación como los arriba reseñados, es que se empleó un enfoque cualitativo y exploratorio, basado en una epistemología dialéctica. Con esto se busca capturar la profundidad y riqueza de los fenómenos estudiados. Para la selección de casos, se utilizó un enfoque de muestreo intencionado, que es común en investigaciones destinadas a analizar valores, rituales o significados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). A su vez, el enfoque metodológico utilizado se basa en el método socio histórico propuesto por Vigotsky en el marco de la psicología histórico-cultural. Desde esta perspectiva, se considera que las prácticas humanas se materializan en objetos y evolucionan a través de una relación dialéctica entre la actividad y el objeto. Por lo tanto, la tarea principal en la generación de conocimiento radica en identificar las conexiones entre las prácticas o actividades que generan los objetos fundamentales y sus condiciones circundantes (Hedegaard y Fleer, 2008, en CILED, 2024).

Para lograr esto, se utilizó la metodología de estudio de caso, ya que permite profundizar en la riqueza de la práctica y sus variaciones particulares (Hernández-Sampieri, 2014). Junto con ello, se escoge un diseño narrativo, ya que permite entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos en los que se involucran los pensamientos, emociones e interacciones de quienes los experimentan (Hernandez-Samipieri, 2014). Los estudios de caso se centran en lograr una comprensión profunda y completa de los fenómenos que se investigan. De esta manera es posible conocer los fenómenos en su contexto natural. Al diseñar una investigación de casos, se proporciona una base para construir teoría utilizando un marco conceptual y teórico específico como punto de partida. Estos diseños permiten la transferencia de hallazgos empíricos a niveles más teóricos de reflexión y comprensión de procesos específicos en contextos particulares, que pueden ser aplicables a otros casos similares (Hernandez-Samipieri, 2014).

En este estudio se seleccionaron 12 casos paradigmáticos que sus protagonistas identificaron como relacionados con la vinculación de sus establecimientos educativos con el sector productivo. El proceso de selección de los casos se llevó a cabo mediante una búsqueda activa de prácticas que comenzó con una convocatoria abierta dirigida a los liceos Técnico Profesionales del país. Cada caso fue evaluado por dos personas diferentes para garantizar la imparcialidad en la selección.

Además del criterio de focalización en la temática específica de este estudio, se ponderaron los siguientes criterios generales para la elección de las buenas prácticas:

1. La práctica en cuestión ha generado resultados que la comunidad valora, como aporte sustantivo para el logro de las metas que se han propuesto.
2. La práctica está instalada en la institución y se ha estabilizado en el tiempo. En otras palabras, no es una idea nueva que ha sido implementada una sola vez o que no ha sido implementada en lo absoluto.

3. Es coherente con el contexto, la realidad interna de la institución y su comunidad educativa.
4. Hay evidencia de su implementación y trayectoria..

5.2. *Estrategia de levantamiento y análisis de la información*

Una vez finalizada la selección, se conformaron duplas de investigación, compuestas por un investigador junior del CILED y un investigador senior perteneciente a una de las distintas organizaciones miembro del consorcio. Los investigadores junior pasaron por un proceso de formación en métodos y herramientas para el levantamiento de la información, metodología de la investigación, Teoría de la Actividad y escritura académica. Junto con ello, se les proporcionó los instrumentos que les ayudarían en el proceso.

Para realizar el análisis de los datos recolectados se diseñaron y utilizaron 3 matrices, las que se describen a continuación. En primer lugar, está la matriz de vaciado descriptivo, contextual e histórico, en la que los investigadores agregaron la información que permite contextualizar el establecimiento, territorio, empresa y características del liceo. En ella se utilizó información levantada de las entrevistas, pero también de fuentes formales como el Proyecto Educativo Institucional, el Ministerio de Educación y la Agencia de la Calidad de la Educación.

En segundo lugar, se hizo uso de una segunda matriz de vaciado, que permite levantar categorías de análisis de cada una de las entrevistas. Esta matriz se diseñó bajo los supuestos de codifi-

cación de Hernández-Sampieri (2014), la que corresponde al primer nivel de codificación abierta en la que se codifican los datos en categorías. El instrumento posee los siguientes temas vinculados con la teoría de la actividad: a) objetivos implícitos; b) Valoración de la práctica; c) Adaptaciones y cambios de la práctica; d) Dificultades y desafíos actuales; e) Expectativas y perspectivas del futuro de la práctica. Sumado a ello, tiene las siguientes columnas: 1) vaciado temático; 2) análisis de ideas similares, y (3) síntesis de las categorías.

En tercer lugar, se utilizó la matriz de Comparación, luego de finalizar la segunda matriz de vaciado con cada participante. Esta corresponde al segundo nivel de codificación abierta según Hernández-Sampieri (2014), en el que se comparan las categorías entre sí para agruparlas por tema y buscar posibles vinculaciones.

Con estos insumos en mano, cada dupla de investigadores escribe un capítulo con un enfoque narrativo, que busca explicar la práctica, su contexto, motivos y resultados. Finalmente, se realiza un análisis final comparativo de los capítulos de cada práctica, esto con la finalidad de encontrar elementos comunes entre las prácticas levantadas.

6.

CONCLUSIONES

El capítulo ha mostrado cómo el levantamiento y la sistematización de buenas prácticas de liderazgo educativo, desarrollado en el marco del CILED entre 2021 y 2024, permiten comprender la riqueza de la experiencia escolar más allá de descripciones normativas. La aplicación de la Teoría de la Actividad como lente analítica aporta a mirar las prácticas en su historicidad, situándolas en sistemas vivos donde interactúan sujetos, objetos, herramientas, reglas, comunidades y divisiones de trabajo (Engeström, 2001; Leontiev, 1978). Así, se confirma que el liderazgo escolar, lejos de ser un atributo individual, se configura como una práctica colectiva, mediada cultural e históricamente, en permanente negociación y evolución.

Uno de los principales aportes de este proceso ha sido visibilizar prácticas que las propias comunidades educativas reconocen como significativas para sus trayectorias de mejora, particularmente en el ámbito de la Educación Media Técnico-Profesional. La sistematización de estas experiencias permite capturar el conocimiento práctico acumulado y transformarlo en insumo para la reflexión, la colaboración y la construcción de políticas más sensibles al contexto (UDP, 2008; CILED, 2024). En este sentido, el trabajo del CILED confirma que las buenas prácticas no son recetas universales, sino configuraciones situadas que han encontrado formas singulares de responder a tensiones y contradicciones propias de cada institución (Engeström &

Sannino, 2021).

Al analizar las prácticas a través de la Teoría de la Actividad, emergen tres hallazgos centrales. Primero, que la multivocalidad —la coexistencia de distintas perspectivas y trayectorias— constituye no un obstáculo, sino una fuente de innovación cuando se habilitan espacios de diálogo. Segundo, que las contradicciones internas y externas a los sistemas de actividad son motor del aprendizaje expansivo, gatillando transformaciones sostenibles en las comunidades. Y tercero, que la articulación entre liceos, sectores productivos y territorios evidencia cómo la colaboración entre sistemas de actividad con objetos parcialmente compartidos genera posibilidades de cambio más amplias y profundas (Engeström, 2014).

Finalmente, este trabajo confirma la relevancia de desarrollar metodologías de levantamiento y análisis que fortalezcan las capacidades de los propios equipos educativos para reconocer, narrar y proyectar sus prácticas. La secuencia metodológica utilizada —basada en estudios de caso narrativos, matrices de codificación y análisis comparativo— mostró ser un camino viable para capturar la complejidad del quehacer educativo sin perder de vista el sentido que los protagonistas atribuyen a sus acciones. En consecuencia, las buenas prácticas documentadas no constituyen únicamente evidencias de logros puntuales, sino también aprendizajes colectivos que nutren a la

comunidad educativa en su conjunto, fortaleciendo la construcción de comunidades de práctica y de aprendizaje perdurables (Hojman & Jara, 2023). En suma, este ciclo de investigación y sistematización aporta al campo del liderazgo escolar no solo al reconocer

y difundir experiencias relevantes, sino al proponer un marco conceptual y metodológico que permite comprenderlas como procesos vivos, contextualmente situados y capaces de proyectar transformaciones significativas en el tiempo.

7.

REFERENCIAS

Blunden, A. (2010a). Activity. En *An interdisciplinary theory of activity*. Brill.

Blunden, A. (2010b). Leontiev's anatomy of activity. En *An interdisciplinary theory of activity*. Brill.

Blunden, A. (2010c). Vygotsky on units and microcosms. En *An interdisciplinary theory of activity*. Brill.

Blunden, A. (2010d). Yrjö Engeström's model. En *An interdisciplinary theory of activity*. Brill.

Daphermos, M. (2018). *Rethinking Cultural-Historical Theory: A Dialectical Perspective to Vygotsky*. Springer.

Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R.-L. (Eds.). (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

Engeström, Y. (2014a). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>

Engeström, Y. (2014b). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* (2a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>

Engeström, Y., & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogeneous coalitions: Four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>

García Rodríguez, Raciél. (2017). Aplicabilidad de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural en los estudios de comportamiento informacional. *Biblios*, (67), 69–83. <https://doi.org/10.5195/biblios.2017.336>

Hojman, V., Melo, F., & Santander, V. (2021). *Propuesta de investigación: Buenas prácticas de liderazgo TP* [Manuscrito no publicado]. Centro de Innovación y Liderazgo Educativo (CILED).

Hojman, V., & Jara, R. (Eds.). (2023). *Buenas prácticas de liderazgo en Educación Media Técnico Profesional (EMTP). Un foco en el bienestar y desarrollo socioemocional* (Vol. 2). CILED.

Jerker Denrell, (2003) *Vicarious Learning, Undersampling of Failure, and the Myths*

of Management. *Organization Science* 14(3):227-243. <https://doi.org/10.1287/orsc.14.2.227.15164>

Kaptelinin, V. (2005). The Object of Activity: Making Sense of the Sense-Maker. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 4–18. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1201_2

Leontiev, A. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality* (M. Hall, Trad.). Prentice-Hall.

Miller, R. (2014). Introducing Vygotsky's cultural-historical psychology. En A. Yasnitsky, R. Van Der Veer, & M. Ferrari (Eds.), *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology* (1a ed., pp. 9–46). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139028097.003>

Rogoff, B. (2006). Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En

J. Wertsch, P. del Río, & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural* (pp. 111–128). Fundación Infancia y Aprendizaje.

Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strat. Mgmt. J.*, 17: 27-43. <https://doi.org/10.1002/smj.4250171105>

Universidad Diego Portales. (2008) Estudio para el diseño e implementación de un sistema de identificación, sistematización y transferencia de buenas prácticas de gestión escolar.

Vygotsky, L. (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trad.). En R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky Volume 1. Problems of General Psychology. Including the Volume Thinking and Speech: Vol. Volume 1*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-1655-8>

CAPÍTULO FINAL

Conclusiones y consideraciones sobre los procesos de evaluación de intervenciones

Alejandro Sánchez Oñate

La perspectiva de intervención basada en evidencia se ha convertido en un marco de referencia fundamental para orientar la práctica profesional en áreas como la educación, la salud y la gestión organizacional. En su concepción más extendida, implica integrar de manera sistemática tres componentes que interactúan de forma dinámica: la mejor evidencia científica disponible, el juicio profesional sustentado en la experiencia y el conocimiento práctico, y la comprensión de las características, valores y necesidades del contexto en el que se actúa. En este sentido, la perspectiva de intervención basada en evidencia no pretende una simple transferencia de modelos y programas de referencia, especialmente cuando se originan en otras latitudes. Más bien, el enfoque promueve un proceso reflexivo y adaptativo que busca garantizar que las intervenciones seleccionadas tengan altas probabilidades de generar cambios significativos y sostenibles en los contextos de interés.

En esta misma línea, se reconoce que la eficacia comprobada en un estudio controlado no garantiza automáticamente la efectividad en todos los con-

textos. Esta tensión entre la generalización de los resultados y su pertinencia local nos lleva a reconocer que el éxito de una intervención depende tanto del rigor metodológico con el que fue evaluada como de su adaptación a las condiciones culturales, sociales y organizativas del lugar donde se implementa. De ahí la necesidad de que los equipos que lideran las intervenciones no se limiten a replicar modelos, sino que los integren con un diagnóstico detallado y con la participación activa de quienes serán parte del proceso de cambio.

A pesar de sus diferencias metodológicas y conceptuales, los modelos revisados en el presente volumen comparten principios que refuerzan la perspectiva de la intervención basada en evidencia. Todos parten de un diagnóstico contextualizado, incorporan la participación activa de los actores involucrados, evidencian la capacidad de adaptación a diferentes entornos, incluyen mecanismos de evaluación y buscan generar cambios que se mantengan en el tiempo; en la medida que se aseguran elementos de coherencia entre los objetivos propuestos, los

fundamentos teóricos, la metodología y el contexto en que se sitúa la intervención.

La incorporación de la intervención basada en evidencia en la formación en psicología, tanto en pregrado como en postgrado, implica un cambio en la manera en que se enseña a intervenir. En el pregrado, el objetivo es que los estudiantes desarrollen una actitud profesional orientada a fundamentar sus decisiones en información verificable y en diagnósticos precisos. Esto supone aprender a formular preguntas de intervención claras, seleccionar y evaluar críticamente estudios relevantes, y diseñar planes que integren datos desde distintas fuentes y metodologías. El modelo de aprendizaje experiencial que implementa la carrera de Psicología de la Universidad del Desarrollo ofrece un marco idóneo para este fin, ya que vincula desde etapas tempranas a los estudiantes con contextos reales, permitiéndoles aplicar conceptos teóricos en escenarios auténticos y recibir retroalimentación directa de usuarios, colegas y docentes supervisores.

En la práctica, esto puede materializarse en actividades como la implementación supervisada de un programa de Covitalidad en un colegio, con medición de resultados mediante instrumentos validados; el desarrollo de un ciclo breve de Pensamiento de Diseño para resolver un problema identificado en una organización comunitaria; o el análisis de datos reales de un plan de mejoramiento educativo para proponer ajustes basados en evidencia. Estas experiencias fortalecen las competencias técnicas de los estudiantes y fo-

mentan habilidades de comunicación, trabajo en equipo y liderazgo, todas esenciales para la práctica profesional.

En el postgrado, la formación busca profundizar en la capacidad de liderar intervenciones complejas que integren múltiples componentes y actores. Esto requiere el dominio de la habilidad para combinar diferentes modelos de intervención según las demandas de la situación y la competencia para diseñar estrategias de escalamiento y sostenibilidad. Los programas de postgrado incorporan experiencias basadas en los modelos de referencia en este volumen, como el uso de la indagación apreciativa para elaborar planes de cambio institucional con participación de toda la comunidad, la aplicación del levantamiento y análisis de buenas prácticas para identificar e impulsar estrategias destacadas en un sistema educativo, o el diseño y evaluación de programas socioemocionales mediante métodos experimentales o cuasi-experimentales.

En ambos niveles, la clave está en que la intervención basada en evidencia no se presente como un contenido aislado, sino que se integre transversalmente en asignaturas, prácticas y proyectos. Esto favorece la construcción de una identidad profesional que concibe la intervención como un proceso cíclico de indagación, acción y evaluación, guiado por principios éticos y por un compromiso con la mejora de las condiciones de vida, el bienestar y el aprendizaje de las personas y comunidades. La articulación entre modelos diversos y la capacidad de seleccionar o combinarlos estratégicamente es

una competencia que debe cultivarse de manera intencionada, pues es lo que permitirá a los futuros profesionales de la psicología adaptarse a escenarios cambiantes y responder de forma pertinente y efectiva a los desafíos y demandas que se enfrentan en esos contextos de desempeño.

CONSIDERACIONES SOBRE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

Un tema que este manual se compromete a profundizar en una próxima edición son los mecanismos de evaluación de intervenciones, aspecto clave desde la perspectiva de intervención basada en evidencia. Sin desarrollar aún un marco exhaustivo, es posible anticipar algunas consideraciones que suelen despertar especial interés entre estudiantes y equipos en formación, y que ayudan a ordenar decisiones desde el inicio de cada proyecto.

En primer lugar, conviene despejar conceptos que con frecuencia se confunden. Llamaremos efecto al cambio específico atribuible a la intervención en condiciones controladas; eficacia al logro de resultados en contextos ideales o controlados; efectividad al desempeño real en condiciones habituales de aplicación; eficiencia a la relación

entre resultados y recursos utilizados; e impacto a las consecuencias más amplias y de mayor plazo en el sistema o la comunidad. A estos criterios se agregan la pertinencia, entendida como el ajuste al problema y al contexto; la aceptabilidad, que recoge el juicio de los actores involucrados sobre utilidad y adecuación; la sostenibilidad, como capacidad de mantener beneficios sin apoyos extraordinarios; y la transferibilidad, es decir, la posibilidad de adaptar con éxito la intervención a otros escenarios preservando sus mecanismos causales. Una definición más acabada y diferenciada se precisa en la Tabla 1.

Una evaluación rigurosa requiere también de indicadores de logro bien formulados. Un buen indicador precisa quién es el beneficiario, cuánto se espera cambiar, cómo se verificará, dónde tendrá lugar la evaluación y cuándo se alcanzará. Por ejemplo: “70% de los docentes observados en Lenguaje y Matemática implementa estrategias de aprendizaje socioemocional integradas al currículum durante octubre y noviembre de 2025”, lo que podría verificarse mediante una rúbrica de observación con doble codificación. Esta estructura evita ambigüedades y ancla el seguimiento en fuentes observables.

Tabla 1. Conceptos clave en los procesos de evaluación de intervenciones

Concepto	Definición	Se confunde con	Pista para distinguir
Efecto	Resultado específico y medible, atribuido directamente a una intervención o variable, idealmente en un contexto controlado.	Eficacia, efectividad, impacto	Atribución directa en diseños controlados o pilotos.

Representa el cambio en condiciones experimentales.

Eficacia	Capacidad de una intervención para lograr resultados deseados en condiciones ideales y controladas, demostrando su potencial en un entorno experimental.	Efectividad	Se requieren “condiciones ideales” y de alto control.
Efectividad	Capacidad de una intervención para producir resultados esperados en condiciones reales de aplicación, considerando diversidad y complejidad del contexto.	Eficacia	Se mide en la operación cotidiana, con limitaciones reales.
Eficiencia	Relación entre recursos utilizados y los resultados obtenidos, evaluando si los objetivos se alcanzaron con un uso óptimo de tiempo, costos y esfuerzos.	Efectividad, costo-efectividad	Foco en el cociente resultados/recursos.
Impacto	Consecuencias más amplias y sostenidas de una intervención en un sistema o comunidad, incluyendo efectos directos e indirectos en diversos niveles y a largo plazo.	Efecto, resultados	Cambios sistémicos y de largo plazo, multiescala.
Pertinencia	Grado en que una intervención responde a las características del contexto o población objetivo, asegurando su relevancia y adecuación.	Aceptabilidad	Ajuste al problema y al contexto diagnóstico.
Aceptabilidad	Grado en que los actores involucrados (beneficiarios, implementadores, instituciones) consideran adecuada, útil y viable una intervención.	Pertinencia, satisfacción	Es la valoración de las personas involucradas.
Sostenibilidad	Capacidad de una intervención para mantener sus beneficios y resultados a largo plazo sin depender continuamente de recursos externos.	Impacto, institucionalización	Permanencia de beneficios con recursos habituales.

Transferibilidad	Posibilidad de aplicar una intervención con éxito en otros contextos distintos al original, ajustándola a las nuevas condiciones.	Escalabilidad, replicabilidad	Se adapta a otro contexto conservando mecanismos clave.
Indicadores de logro (efectividad)	Medidas directas o indirectas para averiguar hasta qué grado se ha cumplido un objetivo o alcanzado un resultado. Son la base para la evaluación y seguimiento de intervenciones.	Actividades, medios de verificación	Deben especificar quiénes, cuánto, cómo, cuándo y dónde se medirá.

Fuente: Elaboración propia.

Una evaluación rigurosa requiere también de indicadores de logro bien formulados. Un buen indicador precisa quién es el beneficiario, cuánto se espera cambiar, cómo se verificará, dónde tendrá lugar la evaluación y cuándo se alcanzará. Por ejemplo: “70% de los docentes observados en Lenguaje y Matemática implementa estrategias de aprendizaje socioemocional integradas al currículum durante octubre y noviembre de 2025”, lo que podría verificarse mediante una rúbrica de observación con doble codificación. Esta estructura evita ambigüedades y ancla el seguimiento en fuentes observables.

Además de los resultados, es imprescindible medir también el proceso de implementación. La fidelidad a la propuesta (frecuencia de acciones, secuencia de las mismas y recursos metodológicos), el alcance efectivo sobre la población objetivo, la calidad de la ejecución, la verificación de los mecanismos que se supone activará la intervención y los factores de contexto que facilitan o dificultan su despliegue, ofrecen evidencias necesarias para interpretar aciertos y desvíos aún en etapas tempranas de implementación. Sin estos datos, los cambios observados pueden resultar difíciles de atribuir a la intervención.

El diseño evaluativo debe responder al propósito y a la factibilidad ética y logística de la intervención, siendo útil adoptar una perspectiva de triangulación de fuentes (distintas perspectivas que valoren los procesos y resultados) y de técnicas (combinación de instrumentos y técnicas desde el enfoque cuantitativo y cualitativo). En este sentido, siempre es recomendable levantar una línea base, repetir mediciones post intervención y, en la medida de lo posible, programar seguimientos para estimar la persistencia de los efectos.

En cuanto a la selección de instrumentos en los procesos evaluativos, suelen ser útiles las medidas de línea base vinculadas al diagnóstico mediante escalas que

cuentan con evidencias de confiabilidad y validez; los indicadores y registros que ya se recogen sistemáticamente en los contextos de intervención (por ej. registros de incidentes críticos por parte de equipos de convivencia escolar en una escuela); evaluaciones de aprendizaje con rúbricas de evaluación de desempeño, cuando se trata de programas de intervención orientados a la construcción de aprendizajes; apreciaciones de satisfacción –entendiendo su rol como evaluación de aceptabilidad antes que efectividad; productos y desempeños observables asociados a la intervención; y reportes de actitudes o habilidades, preferentemente triangulados con otras fuentes para mitigar sesgos.

La calidad de los datos exige atención a la validez y confiabilidad de los instrumentos, a la capacitación y calibración de observadores, a un plan de análisis definido de antemano con criterios de éxito y manejo de datos faltantes, y al resguardo ético de la información. La comunicación de resultados debe ser útil para quienes toman decisiones: reportes sintéticos, visualizaciones claras y lecciones precisas y fundamentadas para escalar, adaptar o discontinuar una intervención.

Finalmente, evaluar es decidir. Los hallazgos deben traducirse en acuerdos documentados sobre continuidad, ajustes, escalamiento o cierre, y en la programación de nuevos ciclos de medición que sostengan los logros. La sostenibilidad y la transferencia dependen tanto del rigor técnico como de la capacidad institucional para aprender de la práctica y convertir ese aprendizaje en mejora continua. Esta mirada, integrada tempranamente en la formación, consolida hábitos profesionales de medición, interpretación y acción que fortalecen la pertinencia y el impacto de las intervenciones en contextos reales.

REFLEXIONES FINALES

Las experiencias de la Facultad de Psicología documentadas en estos capítulos constituyen un cuerpo valioso de evidencia aplicada que ilustra la diversidad de contextos y metodologías en las que es posible implementar intervenciones basadas en evidencia. Estas experiencias, desarrolladas tanto en entornos educacionales como organizacionales, reflejan una vocación de vinculación con el medio que articula la investigación, la docencia y la vinculación con el medio, en consonancia con la misión institucional de formar profesionales que comprendan y actúen sobre fenómenos humanos con una mirada integral y socialmente comprometida.

Desde una perspectiva integrativa, es posible extraer aprendizajes relevantes para las áreas clínica, educativa y organizacional, enmarcados en una comprensión sistémica y multinivel de las intervenciones. En educación, la mejora sostenible exige considerar simultáneamente las condiciones del aula, la cultura institucional y el entorno comunitario. Modelos como el PME o el levantamiento de buenas prácticas permiten articular acciones en estos distintos niveles, asegurando la coherencia y continuidad de las mismas. La incorporación de enfoques como la Covitalidad aña-


de la dimensión socioemocional, que contribuye significativamente al bienestar de las y los estudiantes, como de las comunidades en general.

En organizaciones, una perspectiva sistémica implica reconocer que los cambios en los procesos o en la cultura afectan e interactúan con múltiples componentes, desde las estructuras formales hasta las dinámicas informales y las relaciones interpersonales. Herramientas como la indagación apreciativa y el pensamiento de diseño facilitan la participación activa de todos los actores, lo que aumenta la pertinencia y sostenibilidad de las soluciones. El levantamiento y análisis de buenas prácticas, por su parte, ofrece un método riguroso para identificar y aprovechar el conocimiento generado en la propia organización, transformándolo en un recurso para la innovación y el aprendizaje organizacional.

El modelo multinivel al que adscribe la formación en Psicología UDD refuerza la idea de que la intervención efectiva requiere integrar acciones en diferentes planos. En el nivel individual, se abordan las competencias, motivaciones y experiencias de las personas. En el nivel grupal, se consideran las interacciones, las normas compartidas y el clima socioemocional. En el nivel organizacional, se trabaja sobre estructuras, políticas y cultura. Finalmente, en el nivel comunitario o sistémico, se incluyen factores como las políticas públicas, las redes interinstitucionales y las condiciones socioeconómicas. Este marco permite que las intervenciones se inserten en un entramado más amplio de acciones y relaciones que potencian su impacto.

La misión de la Facultad, centrada en la formación de profesionales íntegros y socialmente responsables, se materializa en la capacidad de sus egresados para diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar intervenciones que integren el rigor de la evidencia con la sensibilidad al contexto. La revisión de los capítulos y las experiencias asociadas demuestra que este objetivo es alcanzable cuando la formación combina una sólida base teórica con oportunidades de aplicación práctica en escenarios reales, acompañada de procesos de reflexión crítica.

El desafío para las áreas clínica, educativa y organizacional es seguir fortaleciendo la capacidad de trabajar de manera articulada entre niveles y disciplinas, aprovechando la diversidad de modelos revisados como un repertorio de herramientas que pueden combinarse estratégicamente. Esto implica no perder de vista que la intervención basada en evidencia es un proceso dinámico, que requiere actualizarse continuamente a partir de nuevos hallazgos de la literatura académica y de la experiencia acumulada en el terreno. También exige cultivar una cultura institucional que valore el aprendizaje continuo, la colaboración y la apertura a la innovación, condiciones que son tan importantes como la metodología misma para lograr cambios significativos y duraderos.



Alejandro Sánchez Oñate es psicólogo egresado de la Universidad del Desarrollo, Magíster en Investigación Social y Desarrollo y Doctor en Psicología (Universidad de Concepción).

Es Profesor Asistente en la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo (Chile), donde se desempeña como Director del Magíster en Psicología Educacional e investigador del Laboratorio AMES (Aprendizaje Multinivel en Educación Superior).

Su investigación se centra en la alfabetización científica, el aprendizaje autorregulado y los métodos y técnicas de investigación en educación. Ha colaborado en la formación investigativa de estudiantes de pre y postgrado, desde el rol de asesor metodológico, tutor de trabajos de grado, docente de cátedra y asesor curricular del área de métodos de investigación.
