

Ricardo Castro
(Organizador)



CONVIVENCIA EDUCATIVA Y BIENESTAR EN LA ESCUELA

Fundamentos, inclusión, salud mental y prácticas
para construir comunidad



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Ricardo Castro
Imagem da Capa	volandemor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, Universidad Autónoma del Estado de México, México
Prof.^a Dr.^a Alda Rocío Ortiz Muñiz, Universidad Autónoma Metropolitana, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, Universidad Nacional del Altiplano, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, Universidad de Sevilla, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, Universidad de Guanajuato, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos
Prof. Dr. David García-Martul, Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha



Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
 Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
 Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México
 Prof.^a Dr.^a Emilias Darlene Carmen Lebus, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
 Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, Universidad de Salamanca, Espanha
 Prof. Dr. Ernesto Cristina, Universidad de la República, Uruguay
 Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, Universidad de Guadalajara, México
 Prof. Dr. Fernando Hitt, Université du Québec à Montréal, Canadá
 Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, Universitat de Barcelona, Espanha
 Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
 Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
 Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, Universidad Nacional de San Luis, Argentina
 Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, Universidad de Buenos Aires, Argentina
 Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
 Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
 Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, Universidad de Guadalajara, México
 Prof. Dr. Håkan Karlsson, University of Gothenburg, Suécia
 Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, Universidad de Piura, Peru
 Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, Universidad de Buenos Aires, Argentina
 Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
 Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, Universidad del Bío-Bío, Chile
 Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha
 Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
 Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, Universidad Nacional Autónoma de México, México
 Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
 Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, Universidad Politécnica de Madrid, Espanha
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia
 Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México
 Prof. Dr. Juan Porras Pulido, Universidad Nacional Autónoma de México, México
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil



Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, Universidad Pablo de Olavide, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, Universidad Pablo de Olavide, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, Universidad Santiago de Compostela, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, Universidad de Granada, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, Universitat Jaume I, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a M^a Graça Pereira, Universidade do Minho, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, Universidad de Guadalajara, México

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba

Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha

Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México

Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, Saint Petersburg State University, Russia

Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, Universidad de León, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P766 Convivencia educativa y bienestar en la escuela [livro eletrônico] : fundamentos, inclusión, salud mental y prácticas para construir comunidad / Ricardo Castro (organizador). – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.
il. color.

Formato: PDF.

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Texto em espanhol.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-82858-37-6

DOI 10.37572/EdArt_201026376

1. Convivência escolar. 2. Inclusão escolar. 3. Saúde mental – Estudantes. 4. Educação. I. Castro, Ricardo. II. Título.

CDD 371.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

La convivencia educativa se construye en las relaciones cotidianas de la escuela. La manera de escuchar, interpretar un conflicto, distribuir responsabilidades y reconocer las diferencias influye en las oportunidades de participar y aprender. Este libro reúne seis capítulos que examinan esa construcción desde sus fundamentos conceptuales, el uso de información, la inclusión, la salud mental y las prácticas de diálogo. Su propósito es ofrecer elementos de comprensión y propuestas de trabajo para docentes, equipos directivos, profesionales de apoyo e investigadores interesados en el bienestar de las comunidades educativas.

El recorrido comienza con el capítulo de Ricardo Castro Cáceres, Fabián Brito Álvarez, Paula Arriagada Pinochet y Ricardo Castro Rivas. Su propuesta sitúa la construcción social del significado en el centro de la convivencia educativa y articula narrativas personales, representaciones sociales, imaginarios, mitos y fundamentos filosóficos. El Modelo Teórico Heurístico Multinivel permite examinar cómo las interpretaciones compartidas sostienen las relaciones escolares. El Método Alteridad traduce esta perspectiva en conversaciones narrativas y centradas en soluciones. Los autores presentan una elaboración conceptual cuya validación empírica permanece abierta.

En el segundo capítulo, Cristian Jaramillo Azema aborda la distancia entre la abundancia de datos escolares y la disponibilidad de información útil para actuar. Su análisis examina las tensiones entre rendición de cuentas, oportunidad de los datos y necesidades pedagógicas. El cuestionario y el protocolo de conversación grupal propuestos ofrecen una vía para explorar esas dificultades en cada comunidad. La discusión vincula el aprovechamiento de la información con su pertinencia y con el resguardo de las personas a quienes describe.

Emilio Sagredo Lillo desarrolla, en el tercer capítulo, la relación entre salud mental e inclusión educativa. Desde una perspectiva biopsicosocial y ecológica, examina las limitaciones de una inclusión centrada en el déficit y amplía la mirada hacia la neurodiversidad, la colaboración, los tiempos institucionales y el liderazgo. El bienestar aparece como una dimensión de la participación escolar que compromete tanto al estudiantado como a quienes educan.

El cuarto capítulo, de Patricia Contreras Sanzana, concentra la atención en la salud mental del profesorado y sus vínculos con la convivencia educativa en Chile. La psicología educativa proporciona el marco para analizar la sobrecarga, la violencia y las exigencias profesionales, junto con recursos protectores como la autoeficacia,

las competencias socioemocionales y el apoyo institucional. Este aporte invita a incorporar las condiciones de trabajo docente en toda reflexión sobre la calidad de las relaciones escolares.

Ricardo Castro Cáceres, Claudio Rojas Tolmo y Pilar Contreras Parraguez presentan, en el quinto capítulo, una propuesta de convivencia educativa situada. Su desarrollo articula aprendizaje experiencial, reflexión compartida y reconocimiento de recursos. El modelo y la secuencia de talleres permiten pasar de la interpretación de las experiencias a la formulación de acuerdos y acciones susceptibles de seguimiento. La propuesta requiere adaptación a la historia, las necesidades y las posibilidades de cada comunidad.

El libro cierra con el capítulo de Yuri Figueroa Sáez sobre la entrevista en convivencia educativa. El autor examina su preparación, el encuadre de la conversación, la escucha y la construcción de acuerdos. La noción de pulso conversacional describe la atención al tono, las pausas y las emociones durante el encuentro. El capítulo incorpora además el autocuidado y la supervisión del equipo como condiciones para sostener una labor que exige disponibilidad emocional y criterio profesional.

Leídos en conjunto, los capítulos conectan la interpretación de la vida escolar con las condiciones institucionales y las herramientas de intervención. Sus aportes no tienen el mismo alcance: conviven desarrollos teóricos, análisis de literatura y orientaciones de práctica profesional. Esta diversidad permite recorrer el libro de manera continua o acudir a un capítulo según el problema de trabajo, manteniendo presentes los límites de cada propuesta.

La invitación es a utilizar estas páginas como punto de partida para conversaciones y decisiones contextualizadas. Construir bienestar exige escuchar a quienes habitan la escuela, revisar las prácticas que restringen su participación y sostener los acuerdos en el tiempo. Los capítulos ofrecen preguntas y recursos para esa tarea compartida.

Ricardo Castro Cáceres

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

LA CONVIVENCIA EDUCATIVA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SIGNIFICADO
Y PROPUESTA DE UN MODELO TEÓRICO HEURÍSTICO MULTINIVEL

Ricardo Castro Cáceres

Fabián Brito Álvarez

Paula Arriagada Pinochet

Ricardo Castro Rivas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263761

CAPÍTULO 2..... 21

ESCUELAS RICAS EN DATOS Y POBRES EN INFORMACIÓN PARA UNA
CONVIVENCIA EDUCATIVA PREVENTIVA INCLUSIVA Y ÉTICA

Cristian Jaramillo Azema

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263762

CAPÍTULO 3..... 38

SALUD MENTAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA HACIA UNA COMPRENSIÓN INTEGRAL
DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA CHILENA

Emilio Sagredo Lillo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263763

CAPÍTULO 4.....55

SALUD MENTAL DOCENTE Y CONVIVENCIA EDUCATIVA EN CHILE DESDE LA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Patricia Contreras Sanzana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263764

CAPÍTULO 5..... 69

CONVIVENCIA EDUCATIVA SITUADA Y ESTRATEGIAS VIVENCIALES PARA
CONSTRUIR BIENESTAR Y COMUNIDAD EN LA ESCUELA

Ricardo Castro Cáceres

Claudio Rojas Tolmo

Pilar Contreras Parraguez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263765

CAPÍTULO 6..... 89

LA ENTREVISTA EN CONVIVENCIA EDUCATIVA COMO ARTE DIALÓGICO PARA LA
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Yuri Figueroa Sáez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263766

SOBRE EL ORGANIZADOR..... 96

ÍNDICE REMISSIVO 97

CAPÍTULO 2

ESCUELAS RICAS EN DATOS Y POBRES EN INFORMACIÓN PARA UNA CONVIVENCIA EDUCATIVA PREVENTIVA INCLUSIVA Y ÉTICA

Data de submissão: 20/09/2026

Data de aceite: 06/10/2026

Cristian Jaramillo Azema

Universidad Católica de la
Santísima Concepción

<https://orcid.org/0000-0002-3824-7872>

RESUMEN: El siguiente texto analiza la paradoja de gestión en el sistema educativo chileno, caracterizada por una sobrecarga de datos administrativos exigidos por políticas estatales de rendición de cuentas (*accountability*) frente a una escasez de información oportuna para la toma de decisiones pedagógicas, socioemocionales e inclusivas en la escuela. Mientras las fuentes públicas del Estado (como el MINEDUC, la Agencia de la Calidad y la Superintendencia de Educación) ofrecen cobertura censal y jurídica bajo una lógica predominantemente reactiva, punitiva y con un severo desfase temporal, las iniciativas privadas y de la sociedad civil aportan diagnósticos formativos y cualitativos sobre problemáticas emergentes (salud mental, ciberacoso y diversidad), aunque sin canales de distribución directa en el aula. Esta fragmentación convierte a las escuelas en organizaciones “ricas en datos, pero pobres en información”, provocando la burocratización del rol docente y dificultando el abordaje preventivo de la violencia o las

Necesidades Educativas Especiales (NEE). Ante esta problemática, el trabajo propone lineamientos metodológicos para diagnosticar la alfabetización de datos (*data literacy*), la velocidad de la información y la brecha digital en las comunidades educativas. Se plantean un cuestionario cuantitativo bajo escala Likert y un protocolo cualitativo de *focus group* adaptado a contextos territoriales. Finalmente, el documento concluye que la superación de esta brecha no depende de acumular más datos, sino de implementar un modelo de gobernanza local basado en tres ejes estratégicos: Interoperabilidad local (unificación del libro de clases digital, fichas psicosociales y registros PIE en un repositorio único), Resguardo ético (protocolos de acceso para evitar etiquetas o estigmas en estudiantes prioritarios) y Respuesta inmediata (sistemas de alerta temprana que transformen el reporte burocrático en acciones formativas y preventivas en tiempo real).

PALABRAS CLAVE: convivencia escolar; gobernanza de datos; rendición de cuentas (*Accountability*); alfabetización de datos (*Data literacy*); inclusión educativa.

DATA RICH BUT INFORMATION
POOR SCHOOLS FOR PREVENTIVE
INCLUSIVE AND ETHICAL EDUCATIONAL
COEXISTENCE

ABSTRACT: This paper analyzes the management paradox within the Chilean education system, characterized by an overload

of administrative data required by state accountability policies, alongside a shortage of timely information to support pedagogical, socio-emotional, and inclusive decision-making in schools. While public-sector data sources – such as the Ministry of Education (MINEDUC), the Education Quality Agency, and the Superintendence of Education – provide comprehensive population-level and legal coverage, they operate according to a predominantly reactive and punitive logic and are subject to considerable time lags. Conversely, initiatives led by private organizations and civil society provide formative and qualitative assessments of emerging issues, including mental health, cyberbullying, and diversity, yet lack direct channels for delivering this information to the classroom. This fragmentation turns schools into “data-rich but information-poor” organizations, contributing to the bureaucratization of teachers’ roles and hindering preventive responses to school violence and Special Educational Needs (SEN). To address this problem, the paper proposes methodological guidelines for assessing data literacy, information timeliness, and the digital divide within educational communities. These guidelines include a quantitative Likert-scale questionnaire and a qualitative focus-group protocol adapted to different territorial contexts. Finally, the paper concludes that bridging this gap does not depend on accumulating more data, but rather on implementing a local governance model based on three strategic pillars: local interoperability, through the integration of digital class registers, psychosocial records, and School Integration Program (PIE) records into a single repository; ethical safeguards, through access protocols designed to prevent the labeling or stigmatization of priority students; and immediate response, through early-warning systems that transform bureaucratic reporting into real-time formative and preventive action.

KEYWORDS: school climate; data governance; accountability; data literacy; inclusive education.

1. INTRODUCCIÓN

La brecha estructural de información respecto a cómo los sistemas públicos (Superintendencia de Educación, MINEDUC, Agencia de la Calidad, entre otros) y los organismos privados (Fundación Todo Mejora, la Fundación Nativos Digitales, Educación 2020, Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social COES, entre otros) registran, cruzan y difunden datos sobre convivencia escolar, considerando dimensiones como la violencia, salud mental y barreras inclusivas. El enfoque de este capítulo está puesto en reflexionar y proponer lineamientos metodológicos (cuantitativos y cualitativos) para que las escuelas y equipos docentes, puedan diagnosticar la velocidad, pertinencia y accesibilidad de los datos empíricos, para que las escuelas puedan dar cuenta y responder a las barreras en la convivencia escolar, como la violencia, visibilizar exclusiones tempranas de estudiantes prioritarios o con NEE, y tomar decisiones preventivas para la escuela. Son dos los objetivos que definieron el capítulo:

- 1- Mapear y contrastar los indicadores disponibles actualmente sobre clima escolar y vulnerabilidad relacional de fuentes públicas (bases de datos de la Superintendencia, Indicadores de Desarrollo Personal y Social - IDPS de la Agencia) y privadas.
- 2- Diseñar y reflexionar sobre metodologías que permitan evaluar la velocidad y la profundidad con la cual los datos sobre convivencia escolar y alertas sobre exclusión social, son identificados y aprovechados por los encargados de convivencia, psicólogos y orientadores de los establecimientos.

El sistema educativo chileno padece una profunda paradoja de gestión: mientras las escuelas se ven sometidas a una intensa “tecnología de rendición de cuentas” (*accountability*) que las obliga a producir y reportar volúmenes masivos de datos administrativos a plataformas centralizadas como el SIGE, la Superintendencia de Educación o los módulos PIE (Falabella, 2014; Parcerisa & Falabella, 2017), los equipos directivos y duplas psicosociales operan cotidianamente con una “ceguera de información” (Schildkamp, 2019). Como han advertido investigadoras en el área de la convivencia escolar (López et al., 2018), la información recopilada posee una naturaleza predominantemente reactiva y fiscalizadora. Las escuelas se han convertido en organizaciones “ricas en datos pero pobres en información oportuna” (Schildkamp, 2019), donde el desfase temporal de los indicadores estatales y la falta de interoperabilidad impiden activar alertas tempranas en tiempo real para resguardar el bienestar y la inclusión de sus estudiantes.

En este contexto, la información sobre violencia, salud mental y Necesidades Educativas Especiales (NEE) se encuentra fragmentada entre la lógica del Estado regulador y la del sector privado o sociedad civil, donde el desfase de los indicadores oficiales y la falta de alfabetización de datos (Mandinach & Gummer, 2016) impiden activar respuestas preventivas e inclusivas oportunas”. La primera prioriza la rendición de cuentas y la verificación normativa (Decreto 170/83, Ley de Inclusión); la segunda genera diagnósticos formativos sobre temáticas emergentes (diversidad sexual, ciberacoso, cohesión social) que, lamentablemente, suelen quedar confinados en informes académicos sin incorporarse a la gestión interna del aula.

Esta lógica repercute directamente en la cultura organizacional escolar. Falabella (2014) profundiza en cómo las tecnologías de rendición de cuentas transforman el trabajo de los equipos directivos y docentes, desplazando el foco operativo hacia la producción masiva de datos destinados prioritariamente al control estatal. En este escenario, las escuelas priorizan una “gestión defensiva o reactiva”, en la cual el ingreso de registros

al Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) o la rendición de actas busca evitar sanciones administrativas o la pérdida de subvenciones antes que alimentar procesos reflexivos de mejora pedagógica.

Las consecuencias éticas y operativas de esta dinámica son severas. Al analizar el costo del *accountability* en las escuelas, Falabella (2020) advierte sobre una subordinación del sentido formador y humano de la pedagogía en favor del cumplimiento de métricas estandarizadas. Los docentes y directivos experimentan un fenómeno de burocratización donde el registro del dato pierde su propósito preventivo o de acompañamiento, transformándose en un fin en sí mismo para responder a la fiscalización externa.

La brecha entre la recolección de datos y su aplicabilidad pedagógica es especialmente crítica en las dimensiones de convivencia escolar, salud mental e inclusión. En el plano normativo, López et al. (2018) identifican una tensión constitutiva en la Política Nacional de Convivencia Escolar en Chile: la convivencia oscila permanentemente “entre el control y el apoyo”. La Superintendencia de Educación exige el cumplimiento estricto de protocolos y un registro exhaustivo de incidentes una vez consumados, configurando un modelo punitivo y formalista que constriñe la capacidad de los equipos psicosociales para actuar mediante datos preventivos, cualitativos y formativos en tiempo real.

Por su parte, Ascorra, López y Urbina (2016) demuestran que la recolección de información sobre el clima escolar suele quedar atrapada en dinámicas puramente administrativas. Las encuestas, bitácoras y registros de campo se archivan para cumplir con exigencias institucionales, pero rara vez se sistematizan o traducen en planes de intervención psicosocial oportunos dentro del aula o el patio escolar.

A este nudo procedimental se suma el fenómeno de la intensificación y sobrecarga del trabajo docente. Sotomayor y Dupriez (2021) documentan cómo el “papeleo” y el hiper-registro –ejemplificado en la duplicación de libros de clases (físicos y digitales), el diligenciamiento de carpetas individuales para el Programa de Integración Escolar (PIE) y los sistemas de seguimiento socioemocional– generan un agotamiento profesional que devora el tiempo no lectivo de los educadores. Paradójicamente, la cantidad de tiempo dedicada a “producir el dato” priva a los docentes del tiempo necesario para analizarlo, discutirlo en equipos interdisciplinarios e implementar adecuaciones curriculares o de convivencia.

A nivel sistémico, las investigaciones del Centro de Justicia Educacional (CJE) sobre la implementación de la Ley de Inclusión y los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) constatan que la falta de interoperabilidad tecnológica entre los Departamentos de Educación, los programas PIE y la gestión directa de aula perpetúa

la dispersión del historial formativo y de salud mental del estudiante. Asimismo, como señalan los *policy briefs* del Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES), los indicadores oficiales como los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) aplicados junto al SIMCE presentan un desfase de casi un año entre su recolección y la entrega de resultados a la escuela, anulando cualquier posibilidad de usarlos como un diagnóstico oportuno dentro del mismo ciclo escolar.

Schildkamp (2019) define a las escuelas contemporáneas bajo el aforismo “ricas en datos, pero pobres en información” (*data rich, information poor*). La autora demuestra que la acumulación de métricas no se traduce de manera directa en conocimiento accionable, debido a barreras estructurales de infraestructura y a la falta de capacidades analíticas en las comunidades escolares.

Los sistemas centralizados de evaluación estatal están diseñados para la rendición de cuentas agregada a nivel macropolítico, por lo que intrínsecamente carecen de la precisión y la inmediatez necesarias para la gestión micro-política de la escuela local Schildkamp, Lai y Earl (2013). Para que el dato sea útil en la prevención de la exclusión escolar o en el manejo de crisis relacionales, requiere circular en tiempo real para apoyar la labor en el aula.

Finalmente, la superación de la “ceguera de información” no depende únicamente de la incorporación de software o plataformas tecnológicas. Mandinach y Gummer (2016) introducen el concepto de *Data Literacy for Teachers* (Alfabetización de Datos para Docentes), argumentando que existe una importante brecha en la formación inicial y continua de los educadores. Sin el desarrollo explícito de competencias para transformar números, listas y registros conductuales en diagnósticos pedagógicos contextualizados, cualquier innovación digital o herramienta de analítica predictiva corre el riesgo de transformarse en una nueva capa de fiscalización burocrática o en una fuente de estigmatización sobre los estudiantes vulnerables.

2. SÍNTESIS DE LAS FUENTES DE DATOS SOBRE CONVIVENCIA E INCLUSIÓN

La evaluación de las fuentes que nutren el sistema escolar chileno evidencia una clara asimetría entre el sector público y las iniciativas privadas o de la sociedad civil. Mientras las instituciones públicas garantizan cobertura censal a costa de un notable desfase temporal y tendencia hacia la sanción, las entidades privadas aportan enfoques cualitativos y formativos que carecen de canales institucionales para su distribución y articulación en el sistema educativo.

En el Chile actual, el levantamiento de información sobre clima escolar, salud mental y Necesidades Educativas Especiales (NEE) se encuentra fragmentado entre la lógica del Estado regulador/fiscalizador y la lógica del sector privado y la sociedad civil, centrada en el diagnóstico focalizado, la investigación empírica o el acompañamiento temático.

Esta división genera que la escuela pública y subvencionada chilena deba responder a múltiples plataformas y registros que rara vez conversan entre sí, derivando en la paradoja de la sobrecarga administrativa frente a la falta de datos operativos para el aula.

Cuadro Comparativo1 : Fuentes Públicas vs. Fuentes Privadas / Sociedad Civil.

Criterio de Análisis	Fuentes Públicas del Estado (MINEDUC, Superintendencia, Agencia de la Calidad) Visión macro y reactiva	Fuentes Privadas / Sociedad Civil (Fundaciones, Centros de Estudio COES/CJE, Cátedras UNESCO). Visión micro y focalizada
Frecuencia de Actualización	Anual, trienal o diferida. Los datos de denuncias e IDPS-SIMCE se entregan con desfases de meses o años. Los registros de asistencia y matrícula (SIGE) son mensuales pero solo cuantitativos.	Eventual, por proyecto o estudio de cohorte. Responden a calendarios de investigación, informes anuales de política pública o evaluaciones de impacto específicas.
Enfoque Dominante	Sancionador, Punitivo y Fiscalizador. Orientado a la rendición de cuentas (<i>accountability</i>), la verificación normativa (Decreto 170/83, Ley de Inclusión) y la prevención del riesgo legal.	Formativo, Diagnóstico y Socio-comunitario. Orientado a la comprensión de fenómenos emergentes (diversidad sexual, ciberacoso, bienestar docente) y a la generación de insumos de intervención.
Profundidad de la Información	General y estandarizada. Captura datos cuantitativos (N° de denuncias, puntajes de clima en escala Likert, diagnósticos NEE categorizados) sin contexto cualitativo donde se visibilicen las subjetividades de estudiantes, docentes o comunidad educativa.	Tendencia a los métodos cualitativos y contextualizada. Genera relatos de vida, mapeos de dinámicas territoriales, análisis de discurso e indicadores cualitativos de inclusión y cohesión.
Accesibilidad para el Docente de Aula	Muy Baja. La información suele quedarse en los equipos directivos en forma de reportes estáticos o tableros normativos de difícil interpretación para la planificación del aula DUA.	Diseminada. Informes de acceso abierto en formato <i>policy brief</i> o manuales, pero que carecen de canales institucionales de distribución directa a la escuela.
Interoperabilidad de Plataformas	Sistemas como SIGE, Módulo PIE y Denuncias de la Superintendencia operan como “islas de información” que no se cruzan de forma automatizada.	Dependiente de la gestión local. Requiere que la escuela mantenga convenios directos o alianzas académicas para integrar los datos a sus planes internos.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro comparativo 2: Matriz de fuentes de información sobre convivencia e inclusión en Chile.

Institución	Información de la fuente
Superintendencia de Educación	Tipo de información disponible: Denuncias formales, fiscalizaciones, procesos administrativos, sanciones Variables principales: Maltrato escolar, violencia, discriminación, incumplimiento normativo, vulneración de derechos Frecuencia de actualización: Permanente (según denuncias) Cobertura: Nacional Fortalezas: Base oficial, alta confiabilidad jurídica, permite identificar tendencias nacionales Debilidades metodológicas: El dato existe únicamente cuando el conflicto fue formalizado. Existe subregistro de conflictos cotidianos. No permite identificar riesgos tempranos. Utilidad para la gestión escolar: Alta para cumplimiento normativo. Baja para prevención
Agencia de Calidad de la Educación (IDPS)	Tipo de información disponible: Resultados de Clima de Convivencia Escolar, Autoestima Académica, Participación y Formación Ciudadana, Hábitos de Vida Saludable Variables principales: Percepción de estudiantes, docentes y apoderados Frecuencia de actualización: Anual o bianual (dependiendo del ciclo SIMCE) Cobertura: Nacional Fortalezas: Alta representatividad estadística. Comparabilidad histórica entre establecimientos. Debilidades metodológicas: Desfase temporal importante. Los resultados pueden llegar varios meses después de aplicada la medición. Baja utilidad para decisiones inmediatas. Utilidad para la gestión escolar: Alta para planificación estratégica. Media para intervención preventiva.
MINEDUC (Convivencia Escolar, Inclusión, PIE, Equidad)	Tipo de información disponible: Orientaciones técnicas, normativa, reportes administrativos, estadísticas generales Variables principales: Convivencia, inclusión, asistencia, trayectorias educativas, PIE Frecuencia de actualización: Variable según plataforma Cobertura: Nacional Fortalezas: Amplio volumen de información normativa y administrativa. Debilidades metodológicas: Información fragmentada entre plataformas. Escasa interoperabilidad. Pocas herramientas de integración para las escuelas. Utilidad para la gestión escolar: Alta como referencia normativa. Baja para monitoreo en tiempo real.

Institución	Información de la fuente
Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE)	Tipo de información disponible: Matrícula, asistencia, repitencia, retiro, PIE Variables principales: Trayectoria escolar, vulnerabilidad educativa Frecuencia de actualización: Continua Cobertura: Nacional Fortalezas: Permite seguimiento administrativo permanente. Debilidades metodológicas: No incorpora indicadores socioemocionales ni convivencia escolar de manera integrada. Utilidad para la gestión escolar: Alta para gestión administrativa. Baja para gestión socioemocional.
Fundación Todo Mejora	Tipo de información disponible: Estudios sobre bienestar, diversidad sexual y de género, salud mental escolar Variables principales: Violencia por orientación sexual e identidad de género, discriminación, bienestar emocional Frecuencia de actualización: Según proyectos de investigación Cobertura: Muestras nacionales y regionales Fortalezas: Produce evidencia sobre grupos históricamente invisibilizados. Debilidades metodológicas: Cobertura parcial. No genera bases permanentes para todas las escuelas. Utilidad para la gestión escolar: Alta para comprender factores de riesgo específicos.
Fundación Nativos Digitales	Tipo de información disponible: Estudios sobre ciudadanía digital, ciberconvivencia, uso tecnológico Variables principales: Ciberacoso, alfabetización digital, inteligencia artificial, ciudadanía digital Frecuencia de actualización: Variable Cobertura: Proyectos focalizados Fortalezas: Aborda fenómenos emergentes que aún no son monitoreados por el sistema público. Debilidades metodológicas: Baja continuidad temporal. Cobertura limitada. Utilidad para la gestión escolar: Alta para innovación educativa.
Educación 2020	Tipo de información disponible: Estudios de política educativa, liderazgo, bienestar docente y escolar Variables principales: Gestión escolar, liderazgo, convivencia, políticas públicas Frecuencia de actualización: Según investigaciones Cobertura: Nacional Fortalezas: Integra evidencia empírica con propuestas de política pública. Debilidades metodológicas: No produce monitoreo sistemático por establecimiento. Utilidad para la gestión escolar: Alta para diseño institucional.

Institución	Información de la fuente
COES (Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social)	Tipo de información disponible: Encuestas nacionales e investigaciones longitudinales Variables principales: Confianza, cohesión social, violencia, discriminación, participación Frecuencia de actualización: Periódica Cobertura: Nacional Fortalezas: Alto rigor metodológico y bases públicas de investigación. Debilidades metodológicas: Nivel macro; difícil transferencia directa al contexto escolar cotidiano. Utilidad para la gestión escolar: Media para contextualización territorial. Alta para investigación.
Universidades y Observatorios Educativos	Tipo de información disponible: Investigaciones aplicadas, estudios regionales Variables principales: Inclusión, bienestar, convivencia, salud mental, tecnologías Frecuencia de actualización: Según proyectos FONDECYT, ANID u otros Cobertura: Regional y nacional Fortalezas: Profundidad analítica y metodológica. Debilidades metodológicas: Baja continuidad y escasa articulación con políticas públicas. Utilidad para la gestión escolar: Alta para innovación metodológica.

Fuente: Elaboración propia.

La comparación evidencia una brecha estructural en la gobernanza de datos sobre convivencia escolar en Chile. Mientras el sistema público concentra una gran capacidad de recolección de información administrativa y regulatoria, esta se caracteriza por una lógica predominantemente reactiva, donde los datos se generan una vez que los conflictos han escalado o tras procesos de evaluación con importantes desfases temporales. En consecuencia, su utilidad para la prevención y la intervención oportuna resulta limitada.

Por su parte, las organizaciones de la sociedad civil y los centros de investigación producen evidencia tanto cualitativa como cuantitativa sobre fenómenos emergentes – como el ciberacoso, la salud mental, la diversidad sexo-genérica, la cohesión social o las brechas digitales –, aportando una comprensión más específica de las dinámicas que afectan la convivencia escolar. Sin embargo, estos conocimientos suelen difundirse mediante informes especializados, publicaciones académicas o campañas focalizadas, sin mecanismos estables que permitan su integración en los sistemas de información y gestión de los establecimientos educativos. *Sin embargo, al no existir un modelo de gobernanza que articule ambos mundos, el equipo docente y las duplas psicosociales quedan atrapados en el reporte burocrático hacia el Estado, mientras toman decisiones sobre el clima escolar y la inclusión a ciegas o basadas en la intuición cotidiana.*

Desde una perspectiva metodológica, esta dualidad revela la necesidad de avanzar hacia un modelo de gobernanza de datos escolares que integre información administrativa, indicadores socioemocionales, registros institucionales y evidencia producida por actores externos en un sistema interoperable, actualizado y accesible para equipos directivos, encargados de convivencia, profesionales psicosociales y docentes. Un modelo de estas características permitiría transformar los datos desde un instrumento de rendición de cuentas hacia una herramienta de inteligencia preventiva, fortaleciendo la capacidad de las escuelas para identificar tempranamente riesgos de exclusión, violencia o deterioro del bienestar, y diseñar respuestas oportunas basadas en evidencia. La comparación entre instituciones públicas y privadas, demuestra que la brecha y el problema de la información educativa en Chile, no es la ausencia de datos sino la asimetría en su accesibilidad y uso.

3. EVALUACIÓN DE LA VELOCIDAD, PERTINENCIA Y APROPIACIÓN DE DATOS

El diagnóstico sobre el aprovechamiento del dato escolar en Chile revela tres tensiones críticas. En primer lugar, la falta de alfabetización de datos (data literacy) en los equipos psicosociales y directivos (Mandinach & Gummer, 2016; Datnow & Hubbard, 2016) limita la capacidad de traducir métricas abstractas en intervenciones socioemocionales formativas. En segundo lugar, se constata una tensión temporal: mientras la prevención del riesgo de deserción o exclusión requiere sistemas de alerta temprana en tiempo real (Bowers et al., 2013), la velocidad con que se disponen los datos fuerza a las escuelas a tomar decisiones reactivas o desfasadas en tiempo y pertinencia (López et al., 2018; Felipe & Raczynski, 2018), lo que perjudica directamente a los estudiantes más vulnerables del sistema PIE. Finalmente, la irrupción de la Inteligencia Artificial y las herramientas digitales emerge como un ‘arma de doble filo’ (Selwyn, 2019): si bien el procesamiento algorítmico ofrece la posibilidad inédita de mapear patrones de ciberacoso y climas de aula en tiempo real (Holmes et al., 2019), la brecha de apropiación tecnológica docente (Cabello & Claro, 2020) corre el riesgo de convertir estas plataformas en nuevas barreras de opacidad y sobrecarga administrativa.

4. LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS PARA LA ESCUELA

Los lineamientos metodológicos para abordar la alfabetización de datos, la tensión temporal y la inteligencia artificial se dividen en dos propuestas, cuantitativa y cualitativa abordando aspectos diferentes de la problemática.

4.1. PROPUESTA CUANTITATIVA

A continuación se detalla una propuesta cuantitativa, diseñada para ser aplicada en los docentes y otros profesionales de la comunidad escolar. El cuestionario evalúa la percepción docente mediante una Escala Likert de 5 puntos (1: Totalmente en desacuerdo / Nunca $\rightarrow$ 5: Totalmente de acuerdo / Siempre) a través de 5 dimensiones estructuradas:

Dimensión 1: Frecuencia de Acceso y Consulta de Datos

1. Ejemplo Ítem 1.1: Reviso de manera semanal las plataformas institucionales o libros de clase (físicos o digitales) para hacer seguimiento a los registros de asistencia, conducta y alertas socioemocionales de mis estudiantes.
2. Ejemplo Ítem 1.2: Consulto los informes consolidados de convivencia escolar o los reportes del Programa de Integración Escolar (PIE) antes de planificar mis estrategias de aula o realizar entrevistas con apoderados.
3. Ejemplo Ítem 1.3: Accedo de forma directa y fluida a los datos generados por profesionales de la dupla psicosocial cuando se activa un protocolo de actuación ante situaciones de violencia o vulneración de derechos.

Dimensión 2: Utilidad Percibida para la Toma de Decisiones Pedagógicas y Relacionales

- Ejemplo Ítem 2.1: Los datos e informes sobre clima escolar y vulnerabilidad a los que tengo acceso me permiten adaptar de manera efectiva las actividades de aula mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- Ejemplo Ítem 2.2: La información recopilada por el establecimiento sobre convivencia escolar me resulta útil para prevenir conflictos interpersonales antes de que estos escalen a situaciones de violencia.
- Ejemplo Ítem 2.3: Considero que los reportes requeridos por los organismos del Estado (Superintendencia, Agencia de la Calidad) aportan valor a la gestión pedagógica diaria de nuestra comunidad educativa.

Dimensión 3: Brecha de Formación en Herramientas Digitales e Inteligencia Artificial (IA)

- Ejemplo Ítem 3.1: Poseo las competencias técnicas necesarias para interpretar gráficos, tablas de tendencia y métricas socioemocionales entregadas por las plataformas de gestión escolar.

- Ejemplo Ítem 3.2: He recibido capacitación formal por parte del establecimiento o sostenedor para utilizar herramientas tecnológicas o Inteligencia Artificial en la detección temprana de patrones de exclusión o ciberacoso.
- Ejemplo Ítem 3.3: La falta de tiempo y la escasa formación en herramientas digitales constituyen una barrera crítica para sistematizar de forma rigurosa los datos de convivencia e inclusión en mi escuela.

Dimensión 4: Oportunidad Temporal y Velocidad del Dato

- Ejemplo Ítem 4.1: Los diagnósticos sobre las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los estudiantes de nuevo ingreso están disponibles desde el primer mes del año escolar.
- Ejemplo Ítem 4.2: Los resultados de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) entregados por la Agencia de la Calidad llegan a tiempo para modificar nuestro Plan de Gestión de la Convivencia Escolar del mismo período.
- Ejemplo Ítem 4.3: Cuando un estudiante presenta signos de aislamiento social o ausentismo reiterado, el sistema de registro alerta al equipo psicosocial en un plazo no mayor a 48 horas.

Dimensión 5: Gobernanza y Resguardo Ético-Formativo del Dato

- Ejemplo Ítem 5.1: En nuestro establecimiento se garantiza que el manejo de expedientes socioemocionales respete estrictamente la privacidad y confidencialidad del estudiante.
- Ejemplo Ítem 5.2: Los datos sobre comportamiento o rendimiento socioemocional se utilizan para diseñar planes de acompañamiento y no para estigmatizar o etiquetar negativamente a los estudiantes.
- Ejemplo Ítem 5.3: La escuela cuenta con criterios institucionales claros para definir quiénes pueden acceder, editar o compartir la información sensible de los estudiantes prioritarios o PIE.

La propuesta anterior entrega lineamientos para definir dimensiones de análisis y ejemplos de reactivos de una escala Likert, que permitan evaluar aspectos fundamentales de la problemática. El instrumento cuantitativo generado a partir de estos lineamientos, debe ser sometido a una validación, ya sea interna mediante el diálogo y acuerdo con los equipos docentes sobre las dimensiones y los ítems o bien, mediante el método del “juicio de expertos” que permita validar el instrumento en su validez de constructo y contenido del instrumento.

4.2. PROPUESTA CUALITATIVA

A continuación se detalla una propuesta cualitativa, diseñada para aplicarse en grupos representativos de 6 a 8 profesionales (Encargado de Convivencia, Coordinador PIE, Dupla Psicosocial, Docentes de Aula y Directivos). En regiones como la del Biobío, se debe segmentar la muestra según dependencia (SLEP vs. Municipal/Subvencionado) y entorno (urbano Gran Concepción vs. ruralidad Provincia de Arauco/Biobío). Cada participante debe firmar un documento de Consentimiento Informado garantizando el anonimato de la institución y de los participantes, resguardando la información bajo la Ley de Protección de Datos Personales.

4.2.1. Guion de preguntas para el moderador

- **Bloque 1: Mapeo Cotidiano con el Dato (20 min)**
 - *Ejemplo pregunta General:* ¿Cómo definirían el volumen de “papeleo” e información que deben registrar diariamente y qué sienten respecto a esa carga?
 - *Ejemplo pregunta Activadora:* Si hiciéramos un mapa mental de un día común en la escuela: ¿cuántas plataformas, carpetas o libros diferentes tienen que llenar para registrar lo que pasa con la conducta o salud mental de sus estudiantes?
 - *Ejemplo pregunta Profundización:* ¿Esa información es retroalimentada para el cuerpo docente de forma rápida y pertinente o se queda guardada en un archivador?
- **Bloque 2: Vivencia del Dato ante la Crisis y la Exclusión (30 min)**
 - *Ejemplo pregunta General:* ¿De qué manera la información acumulada les ayuda –o no– al enfrentar un conflicto de convivencia escolar grave?
 - *Ejemplo pregunta Activadora:* Piensen en el último conflicto grave de convivencia o caso complejo de inclusión que debieron abordar este semestre: ¿Con qué información contaban en ese preciso instante en la mesa para tomar la decisión y de dónde provenía esa información?
 - *Ejemplo pregunta Profundización:* ¿Cómo dialoga la ficha PIE con la observación del profesor de aula?

- **Bloque 3: La Tensión entre Reporte Estatal y Necesidades del Aula (20 min)**
 - *Ejemplo pregunta General:* ¿Para quién sienten que “producen” datos las escuelas en Chile hoy en día?
 - *Ejemplo pregunta Activadora:* Cuando la Superintendencia les solicita un informe, ¿sienten que esa información refleja la vida real de sus salas de clases o es una exigencia desconectada de su territorio?
 - *Ejemplo pregunta Profundización:* ¿De que forma entienden el concepto gobernanza de datos? ¿La Integración del libro de clases digital, fichas de la dupla psicosocial y registros PIE en una plataforma podrían ser medidas que otorguen mayor gobernanza de datos y eficacia en las decisiones? ¿Que otras medidas podrían integrarse?
- **Bloque 4: Cierre Propositivo y Gobernanza Futura (15 min)**
 - *Ejemplo pregunta General:* ¿Cómo imaginan una gestión de datos centrada en el cuidado y el bienestar de las personas?
 - *Ejemplo pregunta Activadora:* Si pudieran diseñar el “panel principal” o una plataforma informática de su colegio: ¿cuáles serían las 3 alertas en tiempo real que les gustaría ver cada mañana para proteger la convivencia e inclusión?
 - *Ejemplo pregunta Profundización:* ¿Confiarían en que una herramienta de Inteligencia Artificial les ayude a predecir situaciones de riesgo socioemocional en los estudiantes, o temen que esto genere etiquetas injustas?

5. CONCLUSIÓN

Las reflexiones orientadas a comparar fuentes de datos públicas y privadas y entregar lineamientos metodológicos para abordar las dificultades de acceso y uso de datos empíricos asociados a la convivencia escolar y la segregación, permiten sintetizar tres ejes estratégicos que las comunidades educativas deben abordar al momento de diagnosticar las necesidades y accesibilidad de la información educativa, junto con el desarrollo de una plataforma o sistema de gobernanza de datos y alerta temprana hacia la exclusión y convivencia escolar.

- **Interoperabilidad Local:** Integración del libro de clases digital, fichas de atención psicosocial y registros PIE en una plataforma o base de datos único escolar.

- **Resguardo Ético y no estigmatización:** Protocolos de acceso diferenciado que eviten la etiqueta o estigmatización del estudiante. Este eje estratégico se fundamenta en proteger la privacidad y resguardo del Estudiante, evitando que los datos de convivencia se transformen en etiquetas o estigmas para estudiantes prioritarios o con NEE.
- **Respuesta Inmediata:** Un flujo donde la recepción del dato activa automáticamente una acción formativa o de acompañamiento, sustituyendo el reporte burocrático estático por la inteligencia preventiva.

La comparación sistemática entre las fuentes de información públicas y privadas evidencia que la problemática central de las escuelas chilenas no radica en la escasez de datos, sino en la fragmentación estructural y el desfase temporal de los registros sobre convivencia escolar, salud mental e inclusión y su uso práctico. Mientras la rendición de cuentas (*accountability*) del estado prioriza un monitoreo burocrático, reactivo y sancionador, la gestión pedagógica diaria requiere información dinámica, contextualizada e inmediata para la protección socioemocional de los estudiantes.

Para mejorar las posibilidades de transformar la sobrecarga administrativa en acciones preventivas, las comunidades educativas deben avanzar hacia una gobernanza local que articule tres ejes estratégicos:

Interoperabilidad y Centralización Local: Es indispensable unificar los registros dispersos del libro de clases digital, las fichas de atención psicosocial y los expedientes del Programa de Integración Escolar (PIE) en un repositorio único o tablero de control escolar. La integración de estos canales elimina la duplicidad de funciones, reduce el agotamiento profesional docente y permite visualizar patrones transversales de vulnerabilidad o exclusión que hoy permanecen invisibilizados en “islas de información”.

Resguardo Ético y Principio de No Estigmatización: La centralización de la información exige protocolos rigurosos de privacidad, perfiles de acceso diferenciados y una sólida ética del dato. La recolección de métricas sobre necesidades educativas especiales (NEE) o incidentes conductuales debe orientarse exclusivamente al diseño de apoyos pedagógicos, impidiendo la reproducción de etiquetas, estigmas o sesgos punitivos sobre estudiantes prioritarios o históricamente marginados.

Capacidad de Respuesta Inmediata y Alfabetización Digital: El dato escolar adquiere sentido cuando activa acciones formativas o de acompañamiento oportuno. Por lo tanto, los establecimientos deben consolidar programas de alfabetización de datos (*data literacy*) en sus equipos directivos y docentes, sustituyendo el reporte estático por una plataforma, una base de datos común que cumplan un rol en la alerta Temprana en

Convivencia e Inclusión. Este modelo debe pensarse por parte de la comunidad educativa, para transformar el insumo administrativo en una intervención socioemocional en tiempo real, garantizando que el resguardo de la convivencia y el bienestar estudiantil primen sobre la mera fiscalización burocrática.

REFERENCIAS

Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Tensiones en la implementación de la Política Nacional de Convivencia Escolar en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-20.

Bowers, A. J., Sprott, R., & Taff, S. A. (2013). Do we know who will drop out? A review of the predictability of early warning indicators of high school dropout. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 18(2), 77-100.

Cabello, P., & Claro, M. (2020). *Estudios sobre apropiación digital y convivencia escolar en Chile*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE UC).

Castañeda, L., & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitisation of higher and school education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-10.

Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for data-driven decision making: Trends and challenges. *Journal of Educational Change*, 17(1), 27-43.

Falabella, A. (2014). La tecnología de rendición de cuentas en educación: Un análisis desde la experiencia de los directores de escuelas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 89-105.

Falabella, A. (2020). The ethics of accountability en educación: Reflexiones a partir del caso chileno. En *Debates sobre Educación y Justicia Social* (pp. 45-68). Universidad Alberto Hurtado.

Felipe, C., & Raczynski, D. (2018). Gobernanza y gestión de la educación especial e inclusiva en Chile: El caso del Programa de Integración Escolar (PIE). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 121-138.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.

López, V., Ascorra, P., Ramos, L., Carrasco, C., & Morales, M. (2018). Entre el control y el apoyo: Análisis de las políticas de convivencia escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(18), 1-26.

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). *Data Literacy for Teachers: Making it Count in Teacher Preparation and Practice*. Teachers College Press.

Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas basadas en altas consecuencias: El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(93), 1-28.

Schildkamp, K. (2019). Data-informed decision making in education: A research agenda. *Educational Research*, 61(3), 257-273.

Schildkamp, K., Lai, M. K., & Earl, L. (Eds.). (2013). ***Data-based Decision Making in Education: Challenges and Opportunities***. Springer.

Schildkamp, K., Poortman, C. L., Luyten, H., & Hubers, M. D. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. ***School Effectiveness and School Improvement***, 28(2), 242-258.

Selwyn, N. (2019). ***Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education***. Polity Press.

Sotomayor, C., & Dupriez, V. (Eds.). (2021). ***El trabajo docente en Chile: Políticas, prácticas y tensiones***. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

SOBRE EL ORGANIZADOR

Dr. Ricardo Andrés Castro Cáceres

Doctor en Educación, Magíster en Educación, profesor de Educación General Básica y Educación Diferencial, y psicólogo. Es académico de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile, donde desarrolla actividades de docencia, investigación y formación de profesionales de la educación.

A lo largo de su trayectoria profesional, se ha desempeñado en diversos ámbitos de la gestión y la formación educativa, ejerciendo funciones como docente, director de establecimientos educacionales, jefe de carrera y director de Escuela de Pregrado de la Facultad de Educación de la UCSC.

Su labor investigativa se centra en la educación inclusiva, los imaginarios sociales, las relaciones de alteridad y los saberes pedagógicos, con especial interés en la comprensión de las prácticas educativas y los procesos de construcción de una educación más inclusiva y participativa.

Es coordinador del Grupo de Investigación ALTER-KIMÜN y miembro de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR). Ha participado en investigaciones y publicaciones científicas nacionales e internacionales, contribuyendo al debate académico sobre inclusión educativa, formación docente y transformación de las prácticas pedagógicas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2541-777X>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetización de datos (data literacy) 21, 30, 35

Alteridad 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 69, 73, 75, 96

Autocuidado profesional 89

B

Bienestar colectivo 13, 60, 61, 69, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 86

Bienestar docente 26, 28, 50, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65

Bienestar escolar 19, 38

C

Competencias socioemocionales 5, 42, 55, 56, 58, 59, 67

Comunidad escolar 15, 31, 57, 69, 71, 80, 89

Construcción social del significado 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 69

Convivencia educativa 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 21, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 77, 86, 89, 91

Convivencia educativa situada 5, 69, 71, 72, 74

Convivencia escolar 1, 2, 3, 8, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 50, 56, 59, 67, 69, 86

E

Entrevista pedagógica 89

G

Gobernanza de datos 21, 29, 30, 34

I

Inclusión educativa 4, 21, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 47, 51, 52, 53, 54, 63, 65, 96

N

Narrativas 1, 3, 5, 6, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 73, 77, 78, 82, 84, 85, 86

Neurodiversidad 4, 38, 44, 45, 48, 50, 52

P

Pedagogía Vivencial 69, 71, 74, 75, 77, 86, 87

Psicología Educativa 55, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 66

Pulso conversacional 5, 89

R

Rendición de cuentas (accountability) 21, 26, 35

Representaciones sociales 1, 3, 7, 8, 14, 15, 16, 18

Resolución de conflictos 46, 70, 89

S

Salud mental 4, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67

Salud mental docente 45, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 65, 66, 67

T

Trabajo colaborativo 38, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 67

