

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. Gonçalves 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 1

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

Data de submissão: 20/09/2026

Data de aceite: 06/10/2026

Ricardo Castro Cáceres

Universidad Católica de la
Santísima Concepción

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

Fabián Brito Álvarez

Universidad Católica de la
Santísima Concepción

<https://orcid.org/0009-0000-8004-9696>

Paula Arriagada Pinochet

Universidad San Sebastián

<https://orcid.org/0009-0001-4685-8278>

Ricardo Castro Rivas

Universidad Católica de la
Santísima Concepción

RESUMEN: La convivencia educativa suele abordarse desde sus manifestaciones observables, como las conductas, los conflictos o los indicadores institucionales, lo que deja en segundo plano los procesos mediante los cuales las comunidades construyen los significados que orientan sus formas de convivir. Frente a este vacío, el presente capítulo propone el Modelo Teórico Heurístico Multinivel de Construcción Social

del Significado, orientado a explicar cómo se produce, estabiliza y transforma el significado que sostiene la convivencia escolar. Mediante una síntesis teórica, el modelo articula cinco niveles interdependientes, a saber, narrativas personales, representaciones sociales, imaginarios sociales, mitos culturales y fundamentos filosóficos y epistemológicos, e incorpora la alteridad como eje ético transversal. Su aporte no reside en sumar referentes aislados, sino en integrarlos en una explicación única, que se distingue de los modelos multinivel de corte contextual y de los enfoques que describen la convivencia por sus dimensiones. Como traducción metodológica del modelo, se presenta Método Alteridad, que articula la Terapia Narrativa y el Enfoque Centrado en Soluciones en una arquitectura de conversaciones colaborativas orientada a la resignificación narrativa y a la construcción participativa de soluciones. El capítulo expone los fundamentos del modelo, ilustra su aplicación y discute sus limitaciones y proyecciones. Se trata de una propuesta conceptual, pendiente de validación empírica, cuyas implicancias apuntan al desarrollo de comunidades educativas más inclusivas, reflexivas y capaces de reconstruir colaborativamente los significados que orientan sus relaciones, identidades y prácticas.

PALABRAS CLAVE: convivencia escolar; construcción social del significado; narrativas; representaciones sociales; alteridad.

EDUCATIONAL COEXISTENCE AS THE SOCIAL CONSTRUCTION OF MEANING AND A MULTILEVEL HEURISTIC THEORETICAL MODEL

ABSTRACT: School coexistence is usually approached through its observable manifestations, such as behaviours, conflicts and institutional indicators, which relegates the processes through which communities construct the meanings that guide their ways of living together. Addressing this gap, this chapter proposes the Multilevel Heuristic Theoretical Model of the Social Construction of Meaning, aimed at explaining how the meaning that sustains school coexistence is produced, stabilised and transformed. Through a theoretical synthesis, the model articulates five interdependent levels, namely personal narratives, social representations, social imaginaries, cultural myths, and philosophical and epistemological foundations, and incorporates otherness (alterity) as a cross-cutting ethical axis. Its contribution lies not in adding isolated referents, but in integrating them into a single explanation, which differs from context-based multilevel models and from approaches that describe coexistence through its dimensions. As the methodological translation of the model, Alteridad Method is presented, articulating Narrative Therapy and the Solution-Focused Approach within an architecture of collaborative conversations oriented towards narrative resignification and the participatory construction of solutions. The chapter presents the foundations of the model, illustrates its application, and discusses its limitations and projections. It is a conceptual proposal, pending empirical validation, whose implications point to the development of more inclusive and reflective educational communities, capable of collaboratively reconstructing the meanings that guide their relationships, identities and practices.

KEYWORDS: school coexistence; social construction of meaning; narratives; social representations; otherness.

1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, por su estrecha relación con la inclusión, el bienestar, el aprendizaje y la formación ciudadana. En las últimas décadas, la investigación ha avanzado de manera sostenida en la comprensión de este fenómeno desde enfoques centrados en el clima escolar, el aprendizaje socioemocional, las prácticas restaurativas y la prevención de la violencia (Lodi et al., 2022). Si bien estas perspectivas han fortalecido el diseño de políticas e intervenciones educativas, han tendido a privilegiar el análisis de conductas, competencias individuales o condiciones institucionales, otorgando menor atención a los procesos mediante los cuales las comunidades educativas construyen los significados que orientan sus formas de convivir.

Este capítulo sostiene que la convivencia escolar no puede comprenderse únicamente como un conjunto de relaciones o comportamientos observables, sino como un fenómeno que emerge de la construcción social del significado. Desde esta perspectiva, los conflictos, las normas, las identidades y las prácticas educativas no constituyen el

punto de partida del análisis, sino expresiones de procesos interpretativos mediante los cuales estudiantes, docentes y comunidades producen, negocian y transforman sentidos compartidos sobre sí mismos, los otros y la vida escolar (Berger & Luckmann, 1966; Blumer, 1969; Wenger, 1998). En el ámbito escolar, esta mirada permite comprender que la convivencia se configura en prácticas cotidianas de inclusión y exclusión, en disputas normativas y en formas situadas de construir identidad y pertenencia dentro de la comunidad educativa (López et al., 2023).

Sobre esta base, se propone el Modelo Teórico Heurístico Multinivel de Construcción Social del Significado (en adelante, el Modelo Multinivel), orientado a explicar cómo los significados se producen, organizan e interrelacionan en distintos niveles: narrativas personales, representaciones sociales, imaginarios sociales, mitos culturales y fundamentos filosóficos y epistemológicos. Desde este enfoque, la convivencia educativa se comprende como un sistema dinámico, relacional y recursivo, en el que las experiencias individuales, los marcos colectivos de interpretación y las prácticas institucionales se influyen mutuamente en la configuración de la vida escolar. La originalidad de la propuesta no reside en incorporar estos referentes de manera aislada, sino en articularlos dentro de una arquitectura conceptual capaz de explicar la producción, estabilización y transformación del significado en contextos educativos (Coburn, 2001; López et al., 2023).

Como consecuencia metodológica de este modelo, el capítulo presenta el Método Alteridad como su operacionalización práctica. Más que una estrategia orientada únicamente a gestionar conflictos, la propuesta busca facilitar procesos de resignificación colaborativa mediante conversaciones que permitan revisar relatos dominantes, reconocer recursos, abrir alternativas y reconstruir sentidos compartidos. Para ello, integra aportes de la Terapia Narrativa, el Enfoque Centrado en Soluciones y la perspectiva sistémica breve, enfoques que coinciden en comprender los problemas no como rasgos fijos de las personas, sino como configuraciones relacionales, discursivas y contextuales susceptibles de ser transformadas mediante el diálogo (Rucińska & Fondelli, 2022). En este sentido, método alteridad promueve conversaciones orientadas al reconocimiento de la alteridad, la ampliación de perspectivas y la construcción compartida de nuevas posibilidades de convivencia.

Metodológicamente, el capítulo constituye un ensayo teórico que elabora el modelo mediante una síntesis integradora de la literatura sobre convivencia, construcción social del significado y enfoques narrativos y centrados en soluciones; en él, los términos convivencia educativa y convivencia escolar se emplean como equivalentes para referir

al mismo fenómeno relacional en las comunidades educativas. El capítulo se organiza en seis apartados. En primer lugar, se analiza el problema epistemológico que limita los enfoques tradicionales de convivencia educativa. Posteriormente, se desarrolla el concepto de construcción social del significado como fundamento ontológico de la propuesta. En tercer lugar, se presenta el Modelo Multinivel y su arquitectura conceptual. A continuación, se exponen los fundamentos filosóficos y epistemológicos que lo sustentan. Luego se describe Método Alteridad como la traducción metodológica de la teoría. Por último, se discuten las limitaciones y las proyecciones futuras de la propuesta.

En conjunto, el capítulo propone un cambio de foco: comprender la convivencia educativa no solo como un problema de gestión del conflicto, sino como un proceso permanente de construcción social del significado. Desde esta perspectiva, las transformaciones sostenibles dependen menos del control de las conductas y más de la capacidad de las comunidades educativas para reconstruir colaborativamente las interpretaciones que orientan sus relaciones, identidades y prácticas.

2. EL PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO DE LA CONVIVENCIA EDUCATIVA

La investigación sobre convivencia educativa ha mostrado un desarrollo sostenido durante las últimas décadas, consolidando enfoques orientados al análisis del clima escolar, el aprendizaje socioemocional, la educación ciudadana, las prácticas restaurativas y la prevención de la violencia. Estos aportes han ampliado la comprensión del fenómeno al vincular la calidad de las relaciones escolares con el bienestar, la seguridad, el aprendizaje y la participación democrática, además de orientar el diseño de políticas públicas y estrategias de intervención en distintos contextos educativos (Pérez-Jorge et al., 2023).

No obstante, buena parte de estas perspectivas comparte un supuesto epistemológico común: comprender la convivencia educativa a partir de sus manifestaciones observables, como las conductas, los conflictos, las normas, las habilidades socioemocionales o los indicadores institucionales. Desde esta lógica, los problemas de convivencia tienden a explicarse en función de déficits individuales, dificultades relacionales o condiciones organizacionales, lo que favorece intervenciones orientadas a corregir comportamientos, regular interacciones o fortalecer competencias. Aunque estos enfoques han producido aportes relevantes, también pueden reducir la complejidad del fenómeno cuando privilegian aquello que es medible, visible o intervenible, dejando en segundo plano los marcos de significado que hacen comprensibles dichas prácticas para los actores escolares (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019).

Si bien estos enfoques han demostrado utilidad práctica, presentan límites para comprender la complejidad de la convivencia educativa. Las conductas y los conflictos no constituyen la convivencia en sí misma, sino manifestaciones de procesos más profundos mediante los cuales las personas interpretan su experiencia, atribuyen sentido a sus relaciones y construyen significados compartidos sobre sí mismas, los otros y la comunidad educativa. En consecuencia, intervenir solo sobre las expresiones visibles del problema puede generar cambios puntuales en el comportamiento o en la regulación institucional, pero difícilmente transforma los marcos simbólicos, culturales y relacionales que sostienen las prácticas cotidianas de convivencia (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; López et al., 2023).

Esta limitación plantea un desafío epistemológico central: desplazar la unidad de análisis desde la conducta observable hacia los procesos mediante los cuales se construye significado. Desde una perspectiva hermenéutica, socioconstruccionista y compleja, la convivencia educativa puede comprenderse como un fenómeno emergente de las interpretaciones que las comunidades producen, comparten y negocian continuamente a través del lenguaje, las narrativas y las interacciones sociales. En este marco, los conflictos, las normas y las relaciones no tienen un sentido fijo ni evidente en sí mismos, sino que adquieren significado dentro de tramas interpretativas situadas, históricas y relacionales (Schultz & Skarstein, 2021).

En este contexto, el presente capítulo plantea que la construcción social del significado constituye una categoría explicativa amplia para comprender la convivencia educativa. Esta perspectiva no sustituye los aportes de los enfoques existentes, sino que los integra en un marco conceptual orientado a explicar cómo se producen, sostienen y transforman los significados que guían las prácticas educativas. Desde esta base se desarrolla el Modelo Multinivel, cuyo propósito es ofrecer una comprensión relacional, dinámica y multinivel de la convivencia educativa (Joseph et al., 2020; López et al., 2023).

3. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SIGNIFICADO COMO CATEGORÍA EXPLICATIVA DE LA CONVIVENCIA EDUCATIVA

La propuesta desarrollada en este capítulo parte de la premisa de que la convivencia educativa posee una naturaleza interpretativa. Más que un conjunto de conductas, normas o relaciones observables, la convivencia expresa los significados que las personas y las comunidades construyen para comprender y orientar su experiencia cotidiana. Desde esta perspectiva, los conflictos, los acuerdos, las identidades y

las prácticas educativas adquieren sentido en la medida en que son interpretados, compartidos y negociados dentro de contextos sociales y culturales específicos (Castro et al., 2025; López et al., 2023).

En este marco, se propone la construcción social del significado como una categoría explicativa para comprender la convivencia. Este concepto alude al proceso mediante el cual las personas y las comunidades producen, negocian, transforman y legitiman interpretaciones compartidas sobre sí mismas, los otros y el mundo social. Dicho proceso no ocurre de forma aislada ni estática, sino que emerge de la interacción continua entre experiencias personales, conversaciones, prácticas sociales y marcos culturales que orientan la vida colectiva (Saraví et al., 2020).

Desde esta perspectiva, el significado no es una propiedad inherente a los acontecimientos, sino una construcción relacional que se configura mediante el lenguaje, las narrativas y las interacciones sociales. Cada experiencia educativa adquiere sentido a través de procesos interpretativos que permiten organizar la realidad, orientar la acción y dar continuidad a la experiencia. En consecuencia, transformar la convivencia implica transformar los significados desde los cuales una comunidad interpreta sus relaciones y proyecta nuevas formas de interacción (Yáñez-Urbina et al., 2025).

La construcción social del significado posee, además, un carácter dinámico y recursivo. Los significados construidos orientan las prácticas cotidianas, mientras que esas mismas prácticas generan experiencias capaces de confirmar, cuestionar o transformar las interpretaciones previamente establecidas. Este proceso continuo permite comprender que la convivencia educativa no es un estado fijo ni un resultado definitivo, sino una construcción colectiva en permanente movimiento, sostenida por interacciones, aprendizajes y marcos de sentido que se reconfiguran en la vida escolar (Bonhomme & Rojas, 2023).

Concebir la convivencia desde esta categoría permite articular dimensiones individuales, sociales, culturales y filosóficas dentro de una misma explicación. Las narrativas personales, las representaciones compartidas, los imaginarios institucionales y las tradiciones culturales dejan de analizarse como fenómenos separados y pasan a comprenderse como expresiones interrelacionadas de un mismo proceso: la construcción social del significado. Sobre esta base se desarrolla, en el apartado siguiente, el Modelo Multinivel, orientado a explicar cómo estos distintos niveles se articulan en la configuración de la convivencia educativa (Winter, 2025).

4. MODELO TEÓRICO HEURÍSTICO MULTINIVEL DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SIGNIFICADO

El principal aporte de este capítulo es la formulación del Modelo Multinivel, una propuesta conceptual orientada a explicar cómo se producen, organizan y transforman los significados que configuran la convivencia educativa. El modelo parte del supuesto de que el significado no surge en un único plano de la experiencia humana, sino en la interacción constante entre procesos personales, sociales, culturales y filosóficos que se condicionan recíprocamente. Desde esta perspectiva, la convivencia educativa se comprende como una configuración dinámica de sentidos que emerge de experiencias individuales, prácticas colectivas, marcos institucionales y horizontes culturales más amplios (Billington et al., 2022; Requejo et al., 2022).

En este sentido, el modelo no busca formular una nueva teoría narrativa, una nueva teoría de las representaciones sociales ni una nueva explicación de los imaginarios. Su contribución consiste en articular estos enfoques dentro de una arquitectura conceptual común, capaz de comprender la convivencia educativa como un fenómeno emergente de la construcción social del significado. Así, el modelo permite relacionar distintos planos de interpretación sin reducirlos a explicaciones aisladas o fragmentarias (Grinberg et al., 2026; Welply, 2015).

Esta arquitectura se distingue de otros modelos multinivel de amplia influencia en el campo educativo. A diferencia del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), cuyos niveles corresponden a sistemas contextuales anidados, que van del microsistema al macrosistema, los niveles aquí propuestos no designan entornos ni escalas espaciales, sino estratos interpretativos de construcción del significado que operan de manera recursiva y no jerárquica. Frente a la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978), con la que comparte el énfasis en la mediación semiótica y en el origen social del sentido, el modelo desplaza el foco desde el desarrollo cognitivo hacia la producción colectiva de la convivencia e incorpora la alteridad como eje ético transversal. Y a diferencia de los enfoques que caracterizan la convivencia por sus dimensiones o pilares normativos, como el clima escolar, el aprendizaje socioemocional o las prácticas restaurativas (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019), la propuesta no busca describir componentes de la convivencia, sino explicar los procesos mediante los cuales el significado que la sostiene se produce, se estabiliza y se transforma. En ello reside su originalidad: no en incorporar nuevos referentes, sino en articularlos dentro de una explicación única de la construcción social del significado.

Los niveles del modelo. El modelo organiza la construcción social del significado en cinco niveles analíticos interdependientes (Figura 1). Estos niveles no representan etapas sucesivas ni estructuras jerárquicas rígidas; corresponden a dimensiones que interactúan simultáneamente mediante procesos continuos de retroalimentación.

Narrativas personales: El primer nivel corresponde a las narrativas personales, entendidas como los relatos mediante los cuales las personas organizan su experiencia, construyen identidad e interpretan los acontecimientos de la vida cotidiana. Estas narrativas permiten comprender cómo los sujetos atribuyen sentido a sus relaciones escolares, reconocen su lugar dentro de la comunidad educativa y orientan sus decisiones, vínculos y formas de participación. Desde esta perspectiva, la convivencia no se expresa solo en lo que las personas hacen, sino también en las historias desde las cuales interpretan quiénes son, cómo se relacionan y qué posibilidades imaginan en la vida escolar (Saraví et al., 2020).

Representaciones sociales: Las narrativas individuales se desarrollan dentro de representaciones sociales compartidas, mediante las cuales la comunidad interpreta aquello que considera normal, legítimo, justo o problemático. Estas representaciones otorgan estabilidad a los significados y proporcionan marcos comunes para comprender las relaciones, los conflictos y las prácticas que configuran la convivencia educativa. De este modo, la experiencia personal no se construye de manera aislada, sino en diálogo con sentidos colectivos que orientan la vida escolar y legitiman determinadas formas de actuar, participar y relacionarse (Cárcamo-Vásquez & Méndez-Bustos, 2019; López et al., 2023; Moscovici, 1979).

Imaginarios sociales: Las representaciones se sustentan, a su vez, en imaginarios sociales que expresan concepciones culturales más amplias sobre la escuela, la autoridad, la inclusión, la justicia y la participación. Estos imaginarios configuran los horizontes simbólicos desde los cuales una comunidad interpreta la realidad educativa, define lo que considera posible o deseable y proyecta sus formas de acción colectiva. Así, la convivencia escolar no solo se organiza desde representaciones compartidas, sino también desde imaginarios que orientan las expectativas, los límites y las posibilidades de la vida común en la escuela (López et al., 2023; Welpy, 2015; Winter, 2025).

Mitos culturales: Los imaginarios encuentran continuidad en relatos culturales que otorgan identidad y legitimidad a determinadas formas de comprender la convivencia. Estos mitos culturales no se entienden como relatos ficticios, sino como narrativas simbólicas profundamente arraigadas que preservan sistemas de creencias, organizan valores compartidos y contribuyen a naturalizar ciertas prácticas dentro de la cultura escolar. En este sentido, permiten comprender cómo algunas formas de autoridad,

mérito, disciplina, inclusión o exclusión se mantienen en el tiempo al ser asumidas como evidentes o incuestionables por la comunidad educativa (Nuthall, 2005; Webb, 2021).

Fundamentos filosóficos y epistemológicos: El nivel más profundo del modelo corresponde a los supuestos ontológicos y epistemológicos que hacen posible la producción del significado. En este plano se ubican las concepciones sobre la realidad, el conocimiento, la comprensión y la relación con los otros, las cuales definen cómo una comunidad interpreta lo que considera verdadero, legítimo o posible. Estos supuestos proporcionan el fundamento desde el cual se articulan los demás niveles del modelo, al orientar las formas de interpretar la experiencia, construir saberes y configurar la convivencia educativa (Packer & Goicoechea, 2000).

La dinámica del modelo: El modelo plantea que estos cinco niveles funcionan como un sistema complejo de relaciones recursivas. Los significados producidos en un nivel influyen permanentemente sobre los demás, mientras que las transformaciones generadas en cualquiera de ellos pueden modificar progresivamente el conjunto del sistema. Por ejemplo, una nueva narrativa personal puede cuestionar representaciones compartidas; estas transformaciones pueden favorecer la revisión de imaginarios institucionales y, con el tiempo, contribuir a modificar prácticas culturales más amplias. De igual manera, cambios promovidos desde la cultura institucional pueden abrir nuevas posibilidades narrativas para quienes participan en la comunidad educativa.

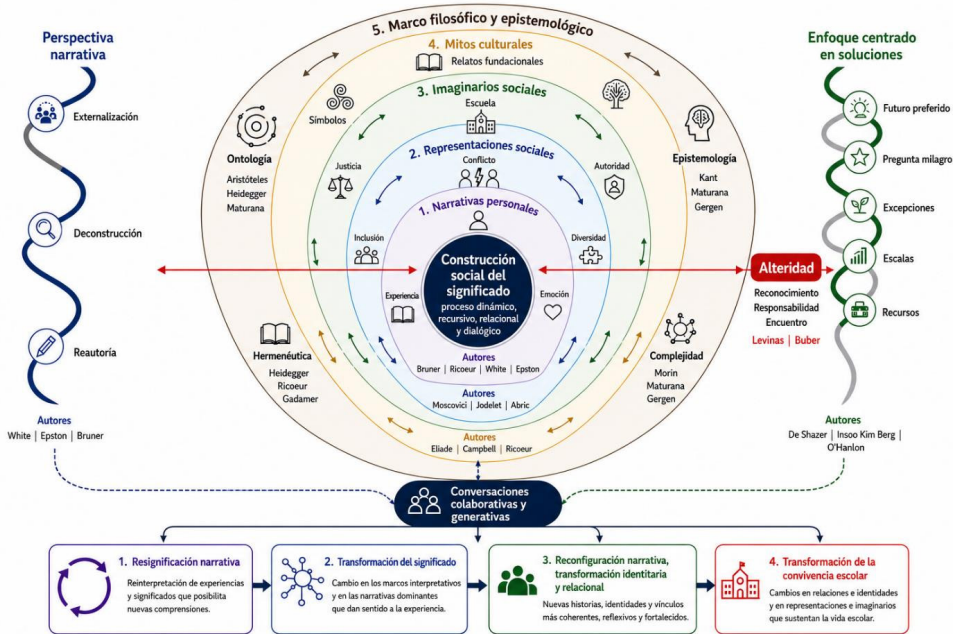
Esta dinámica explica por qué la convivencia educativa constituye un fenómeno emergente y no la simple suma de comportamientos individuales o estructuras organizacionales. La convivencia surge de la interacción continua entre los distintos niveles donde se produce el significado, configurando procesos de cambio que son simultáneamente personales, relacionales, culturales e institucionales. En esta línea, la agencia que sostiene la convivencia puede comprenderse como un flujo relacional y distribuido en las redes sociotécnicas de los contextos educativos, más que como una propiedad localizada en sujetos aislados, lo que refuerza el carácter emergente y situado de la construcción del significado (Brito et al., 2025).

La alteridad como eje articulador: Aunque el modelo distingue cinco niveles analíticos, todos ellos se articulan mediante un principio transversal: la alteridad. El reconocimiento del otro como interlocutor legítimo constituye la condición que hace posible la construcción compartida del significado, pues permite que las experiencias, interpretaciones y expectativas entren en diálogo. En consecuencia, la construcción social del significado no puede entenderse como un proceso exclusivamente cognitivo o individual, sino como una experiencia esencialmente relacional, sostenida en el diálogo, la interpretación y el reconocimiento mutuo.

Desde esta perspectiva, la alteridad actúa como eje integrador del modelo, al favorecer la circulación del significado entre los distintos niveles y abrir procesos de resignificación capaces de transformar las formas de convivencia. Así, reconocer al otro no implica solo aceptar su presencia, sino habilitarlo como sujeto de palabra, sentido y participación en la construcción de nuevas posibilidades para la vida común (Matusov, 2020; Murcia & Castro, 2022).

Aporte del modelo: El Modelo Multinivel propone una comprensión integradora de la convivencia educativa al situar el significado como unidad central de análisis. Su principal contribución consiste en ofrecer una arquitectura conceptual que articula diferentes niveles de construcción simbólica dentro de una explicación única, permitiendo comprender la convivencia como un proceso dinámico, relacional y complejo. Esta perspectiva amplía el alcance de los enfoques tradicionales centrados en la gestión del conflicto, al proponer que las transformaciones sostenibles dependen de la capacidad de las comunidades educativas para reconstruir los significados que orientan sus relaciones, prácticas e identidades. Sobre esta base, el apartado siguiente desarrolla los fundamentos filosóficos y epistemológicos que sustentan el modelo y explican la coherencia de sus distintos componentes.

Figura 1. Modelo teórico heurístico multinivel de construcción social del significado para la reconfiguración narrativa y la generación de soluciones en la convivencia educativa.



Fuente: Creación propia.

5. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DEL MODELO

El Modelo Multinivel se sustenta en una arquitectura filosófica y epistemológica que permite comprender la convivencia educativa como un fenómeno interpretativo, relacional y complejo. Más que sumar corrientes teóricas de manera aislada, el modelo articula aportes de la hermenéutica, el socioconstruccionismo, la teoría narrativa, la teoría de la complejidad y la filosofía del diálogo para explicar cómo el significado se produce, circula y se transforma en las comunidades educativas. Desde esta base, la convivencia se entiende como una construcción situada, configurada por procesos de interpretación, interacción, narración y reconocimiento del otro (Bøe, 2021; Hermans, 2015; Medvedev, 2024).

A diferencia de los cinco niveles del apartado anterior, que designan los estratos en que se produce y organiza el significado, los cinco principios que se enuncian a continuación explicitan los compromisos epistemológicos que sostienen esa producción.

El significado orienta la acción: Las prácticas educativas no pueden comprenderse únicamente a partir de la observación de las conductas. Toda acción se encuentra orientada por interpretaciones sobre aquello que una comunidad considera valioso, posible, legítimo o deseable. En esta línea, la tradición aristotélica de la *phronesis* y su desarrollo posterior en la hermenéutica permiten comprender que la convivencia expresa modos situados de interpretar la experiencia, deliberar sobre ella y actuar en contextos concretos, más que simples respuestas conductuales frente a estímulos o normas (Harðarson, 2019; Kronbauer & Fensterseifer, 2023).

El conocimiento es una construcción relacional: El modelo asume que el significado no constituye una propiedad objetiva e independiente de la realidad, sino una construcción que emerge en la interacción entre las personas, el lenguaje y los contextos en que participan. Desde esta perspectiva, los aportes del socioconstruccionismo y de la biología del conocer permiten comprender que las comunidades producen conocimiento mediante conversaciones, prácticas compartidas y procesos de coordinación relacional, configurando marcos comunes desde los cuales interpretan su experiencia y orientan la convivencia educativa (Gergen, 1985; Maturana & Varela, 1984; Packer & Goicoechea, 2000; Rudes & Guterman, 2007).

La comprensión es un proceso narrativo: Las personas organizan su experiencia mediante relatos que otorgan continuidad, identidad y sentido a los acontecimientos vividos. En consecuencia, transformar la convivencia implica favorecer procesos de resignificación narrativa que permitan revisar los relatos dominantes, ampliar las

interpretaciones disponibles y construir nuevas formas de comprender los conflictos, las relaciones y las posibilidades de acción. Desde esta perspectiva, las narrativas no solo describen la experiencia, sino que también participan en la configuración de la identidad, la pertenencia y las formas de actuar en contextos educativos y relacionales (Johansson et al., 2024; Saraví et al., 2020).

La construcción del significado es un proceso complejo y multinivel: El modelo adopta una perspectiva de complejidad al asumir que la convivencia educativa emerge de la interacción simultánea entre múltiples dimensiones personales, sociales, culturales e institucionales. Estas dimensiones no operan de manera aislada ni lineal, sino mediante relaciones dinámicas, recursivas e interdependientes que explican la permanente transformación del significado compartido. Desde esta perspectiva, la convivencia se comprende como una configuración emergente, en la que las prácticas, los relatos, las normas y los marcos culturales se influyen mutuamente en distintos niveles de la vida escolar (Mason, 2008; Morin, 1994).

La alteridad constituye el fundamento ético del modelo: Finalmente, la construcción social del significado solo es posible en relación con otros. El reconocimiento de la alteridad constituye la condición ética que habilita el diálogo, la construcción compartida de interpretaciones y la resignificación de la experiencia. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar se comprende como un proceso de encuentro en el que el significado se construye colaborativamente, y no como la imposición de una única forma de interpretar la realidad. Reconocer al otro implica, por tanto, admitir su legitimidad como sujeto de palabra, experiencia y sentido dentro de la comunidad educativa (Buber, 1977; Lévinas, 2002; Martín-Martínez & Gómez, 2025; Matusov, 2020).

En conjunto, estos principios proporcionan la coherencia epistemológica del modelo y fundamentan su comprensión de la convivencia escolar como un proceso dinámico de construcción social del significado. Asimismo, justifican la necesidad de una metodología que intervenga sobre los procesos interpretativos y no únicamente sobre sus manifestaciones conductuales, aspecto que se desarrolla en el apartado siguiente mediante Método Alteridad.

6. MÉTODO ALTERIDAD: OPERACIONALIZACIÓN METODOLÓGICA DEL MODELO MULTINIVEL

El Modelo Multinivel adquiere expresión práctica mediante Método Alteridad, un modelo metodológico de acompañamiento diseñado para promover procesos de transformación del bienestar y la convivencia en comunidades educativas. Su propósito

consiste en facilitar conversaciones colaborativas que permitan a las personas y a los colectivos reconocer sus recursos, resignificar sus experiencias y construir nuevas posibilidades de acción orientadas al fortalecimiento de la convivencia.

Desde esta perspectiva, Método Alteridad constituye la operacionalización metodológica del modelo teórico desarrollado en este capítulo. Mientras el modelo explica cómo se construyen socialmente los significados que organizan la convivencia escolar, la metodología ofrece una arquitectura de intervención que favorece la reconstrucción de dichos significados mediante procesos de diálogo, reflexión y construcción colaborativa de soluciones. En consecuencia, la intervención trasciende la resolución inmediata de conflictos para centrarse en la transformación de las interpretaciones, narrativas y prácticas que configuran la vida cotidiana de las comunidades educativas.

Fundamentos metodológicos. Método Alteridad integra diversas perspectivas que convergen en una comprensión relacional y generativa del cambio. Su fundamento principal proviene de la Terapia Breve Centrada en Soluciones, desarrollada por Steve de Shazer e Insoo Kim Berg (de Shazer, 1986), desde la cual las conversaciones se orientan hacia la identificación de fortalezas, excepciones, recursos, señales de avance y futuros preferidos. La Terapia Narrativa, asociada principalmente a Michael White y David Epston (White & Epston, 1993), aporta herramientas para comprender cómo las personas organizan su experiencia mediante relatos, favoreciendo procesos de externalización, resignificación y reautoría. A estos enfoques se suman aportes de la Psicología Positiva, impulsada por Martin Seligman y Mihaly Csikszentmihalyi, especialmente su énfasis en fortalezas, bienestar, esperanza y posibilidades de florecimiento. Junto con el aprendizaje organizacional y los estudios sobre convivencia educativa, estos referentes configuran una propuesta orientada al bienestar colectivo y al fortalecimiento de las capacidades de las comunidades para construir respuestas propias ante sus desafíos relacionales (López et al., 2023; Zatloukal, 2024).

Esta integración resulta coherente con el Modelo Multinivel. Si la convivencia emerge de los significados que las comunidades elaboran, comparten y transforman mediante la interacción, entonces las intervenciones deben orientarse hacia los procesos de construcción colectiva de esos significados y no únicamente hacia la modificación de conductas observables. La articulación entre el modelo conceptual y Método Alteridad puede sintetizarse de la siguiente manera.

Tabla 1. Correspondencia entre el modelo teórico y la metodología.

Nivel del modelo	Propósito de la intervención	Expresión metodológica (método alteridad)
Narrativas personales	Favorecer la resignificación de identidades e historias dominantes.	Externalización, reautoría, acontecimientos extraordinarios y preguntas narrativas.
Representaciones sociales	Revisar los significados compartidos que orientan la convivencia.	Conversaciones colaborativas, diálogo reflexivo y construcción colectiva de acuerdos.
Imaginario sociales	Reflexionar críticamente sobre los marcos culturales que organizan la vida institucional.	Cartografía narrativa, análisis institucional y diálogo apreciativo.
Mitos culturales	Reinterpretar relatos que legitiman prácticas y creencias institucionales.	Reconstrucción narrativa, elaboración de relatos colectivos y construcción de nuevos referentes simbólicos.
Alteridad (eje transversal)	Favorecer el reconocimiento mutuo y la construcción compartida del significado.	Escucha activa, preguntas centradas en soluciones, conversaciones apreciativas y colaboración permanente.

Fuente: Creación propia.

Esta correspondencia muestra que la metodología interviene simultáneamente sobre los distintos niveles de construcción del significado. Cada estrategia conversacional moviliza procesos personales, relacionales, culturales e institucionales que se retroalimentan continuamente, favoreciendo transformaciones sostenibles en la convivencia escolar.

Arquitectura metodológica. Método Alteridad organiza el acompañamiento mediante una arquitectura de cuatro momentos progresivos que permiten transitar desde la comprensión de la experiencia hacia la consolidación de nuevas prácticas institucionales. Esta secuencia metodológica constituye la traducción operativa del modelo teórico y orienta el proceso de construcción social del significado dentro de las comunidades educativas.

Momento I. Reconociendo nuestras historias: El proceso comienza con la elaboración de un diagnóstico narrativo participativo que permite identificar las historias dominantes, las emociones compartidas, las fortalezas y las tensiones presentes en la comunidad. Más que describir problemas, este momento busca comprender cómo los distintos actores construyen e interpretan su realidad institucional.

Momento II. Descubriendo nuevas posibilidades: A partir del reconocimiento de la experiencia colectiva, las conversaciones se orientan hacia la identificación de recursos, excepciones y futuros preferidos. El propósito consiste en ampliar las posibilidades de

acción mediante la construcción colaborativa de soluciones que emergen desde las fortalezas ya existentes en la comunidad.

Momento III. Construyendo nuevas historias: En esta fase se desarrollan procesos de resignificación narrativa mediante la reescritura de historias, el reconocimiento colectivo y el diseño participativo de planes de acción. El objetivo es favorecer la construcción de nuevos significados compartidos que orienten formas más inclusivas y colaborativas de convivencia.

Momento IV. Consolidando el cambio: Finalmente, la metodología incorpora procesos de seguimiento, evaluación y actualización de las acciones implementadas, favoreciendo la consolidación de nuevas prácticas institucionales y la sostenibilidad de las transformaciones alcanzadas.

El facilitador como mediador de la construcción social del significado: En coherencia con el modelo teórico, el facilitador no actúa como un experto que prescribe respuestas, sino como un mediador que crea las condiciones para el diálogo y la reflexión colectiva. Su función consiste en formular preguntas significativas, favorecer la participación, reconocer fortalezas y acompañar a la comunidad en la construcción de soluciones contextualizadas. El cambio, por tanto, no es impuesto desde el exterior, sino que emerge de la capacidad de los propios participantes para construir nuevas interpretaciones sobre sí mismos, sobre los otros y sobre la convivencia escolar.

Método Alteridad constituye la operacionalización metodológica del Modelo Multinivel. Su principal aporte consiste en traducir los principios conceptuales del modelo en una arquitectura de intervención que integra diagnóstico narrativo, conversaciones centradas en soluciones, resignificación colectiva y seguimiento del cambio. De este modo, la metodología ofrece una vía sistemática para acompañar procesos de construcción social del significado que fortalezcan el bienestar y la convivencia en las comunidades educativas desde una perspectiva colaborativa, inclusiva y orientada al desarrollo sostenible.

Una ilustración del modelo. A modo de ejemplo, considérese una comunidad escolar en la que se repiten enfrentamientos entre grupos de estudiantes que el profesorado interpreta como “indisciplina” y aborda principalmente mediante sanciones. Leído desde el modelo, el conflicto deja de reducirse a una conducta y se revela como un entramado de significados: en el nivel de las narrativas personales, algunos estudiantes se relatan a sí mismos como “los que no encajan”; en el de las representaciones sociales, la comunidad asume que el respeto se impone por la autoridad; en el de los imaginarios, circula la idea de que “siempre ha habido cursos difíciles”; y en el de los mitos culturales,

la disciplina aparece como condición natural del aprendizaje. Articulados por la ausencia de reconocimiento del otro, estos significados sostienen el conflicto más allá de los episodios visibles.

Aplicado a esta situación, Método Alteridad no comenzaría por sancionar, sino por reconocer las historias en juego (Momento I), mediante un diagnóstico narrativo participativo que permita escuchar cómo estudiantes y docentes interpretan lo que ocurre. Luego, las conversaciones se orientarían hacia recursos y excepciones, es decir, aquellos momentos en que la convivencia sí funcionó, para descubrir nuevas posibilidades (Momento II); a partir de ellas, la comunidad reescribiría de manera colaborativa relatos y acuerdos que habiliten a los estudiantes como interlocutores legítimos (Momento III); y, finalmente, se daría seguimiento a las prácticas acordadas para consolidar el cambio (Momento IV). Así, la intervención no corrige la conducta, sino que transforma los significados desde los cuales la comunidad interpreta y produce su convivencia.

7. CONSIDERACIONES

Este capítulo ha propuesto comprender la convivencia educativa como un proceso de construcción social del significado y, sobre esa base, ha desarrollado el Modelo Multinivel y su traducción metodológica, Método Alteridad. Su principal contribución consiste en desplazar la unidad de análisis desde la conducta observable hacia los significados que las comunidades producen, comparten y transforman, articulando en una sola explicación las narrativas personales, las representaciones sociales, los imaginarios, los mitos culturales y sus fundamentos filosóficos, con la alteridad como eje ético. Así, la convivencia deja de comprenderse como un problema de gestión del conflicto para entenderse como una construcción colectiva susceptible de ser reconstruida de manera colaborativa.

El modelo aquí presentado tiene un carácter heurístico y teórico, por lo que su principal limitación es la ausencia, hasta el momento, de validación empírica. En consecuencia, Método Alteridad se ofrece como una propuesta conceptual y metodológica cuya eficacia debe examinarse mediante estudios de caso, investigación-acción participativa e implementaciones piloto que permitan operacionalizar sus niveles, contrastar los cuatro momentos de su arquitectura y documentar sus efectos sobre la convivencia.

Una segunda limitación deriva de la propia ambición integradora del modelo. La articulación de la hermenéutica, el socioconstruccionismo, la teoría narrativa, la teoría de la complejidad y la filosofía del diálogo ofrece una comprensión amplia, pero también

supone tensiones epistemológicas que requieren una elaboración más fina en trabajos posteriores, como las que se producen entre el énfasis interpretativo de la hermenéutica y la lógica emergente de la complejidad, o entre la centralidad del sujeto en la teoría narrativa y la distribución de la agencia en las redes sociotécnicas. Asimismo, el modelo se ha desarrollado en diálogo con la convivencia escolar chilena y latinoamericana, de modo que su transferibilidad a otros contextos culturales e institucionales constituye una pregunta abierta.

Estas limitaciones delinean una agenda de investigación orientada a validar empíricamente la metodología, a construir instrumentos que permitan documentar los procesos de resignificación en los distintos niveles y a desarrollar estudios comparativos sobre cómo opera la construcción social del significado en comunidades educativas diversas. Lejos de debilitar la propuesta, el reconocimiento de estos límites resulta coherente con su fundamento: comprender la convivencia como una construcción abierta, situada y permanentemente reconstruible.

REFERENCIAS

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.
- Billington, T., Gibson, S., Fogg, P., Lahmar, J., & Cameron, H. (2022). Conditions for mental health in education: Towards relational practice. *British Educational Research Journal*, 48(1), 95–119. <https://doi.org/10.1002/berj.3755>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Prentice-Hall.
- Bonhomme, A., & Rojas, M. T. (2023). Commitment and training: Professionalization narratives in the implementation of social and emotional learning policies in Chilean schools. *Frontiers in Education*, 8, 1322323. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1322323>
- Brito Álvarez, F. E., López-Angulo, Y., & Arriagada-Pinochet, P. (2025). Intersecciones entre motivación y la teoría del actor-red: Agencia en las redes sociotécnicas de los contextos educativos. *Persona*, 28(2), 115–135. <https://doi.org/10.26439/persona2025.n2.8227>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Buber, M. (1982). *Yo y tú* (H. Crespo, Trad.). Ediciones Nueva Visión. (Trabajo original publicado en 1923).
- Bøe, T. D. (2021). Ethical realism before social constructionism. *Theory & Psychology*, 31(2), 220–236. <https://doi.org/10.1177/09593543211004756>
- Castro Cáceres, R., Marilaf Cortés, C., Poblete Valderrama, F., Jaramillo Azema, C., & Figueroa Sáez, Y. (2025). Imaginarios urbanos del Barrio Norte-Concepción, Chile. Formas de habitar el territorio y posibilidades educativas. *Plumilla Educativa*, 34(2), 1–22. <https://doi.org/10.30554/p.e.25310.2025>

Cárcamo-Vásquez, H., & Méndez-Bustos, P. (2019). La influencia de la experiencia en el modelamiento de las representaciones sociales sobre la relación familia-escuela en establecimientos educacionales rurales de la región de Ñuble, Chile. *Revista Electrónica Educare*, **23**(3), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.4>

Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **23**(2), 145–170. <https://doi.org/10.3102/01623737023002145>

de Shazer, S. (1986). *Claves para la solución en terapia breve* (J. Piatigorsky, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1985).

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, **18**(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>

Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, **40**(3), 266–275. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.3.266>

Grinberg, S., Armella, J., & Bonilla, M. (2026). “Getting on with the Other”: Violence and everyday school life in the metropolitan region of Buenos Aires. *Social Sciences*, **15**(4), 270. <https://doi.org/10.3390/socsci15040270>

Harðarson, A. (2019). Aristotle's conception of practical wisdom and what it means for moral education in schools. *Educational Philosophy and Theory*, **51**(14), 1518–1527. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1585240>

Hermans, H. (2015). Dialogical self in a complex world: The need for bridging theories. *Europe's Journal of Psychology*, **11**(1), 1–4. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.917>

Johansson, T., Andreasson, J., & Millings, R. (2024). “When I think about Shortfield, I think about mosquitos, and neo-Nazis”: Students' narratives of racism, sexism, and intolerance in rural Swedish schools. *Journal of Rural Studies*, **105**, 103184. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2023.103184>

Joseph, N. M., Tyler, A. L., Howard, N. R., Akridge, S. L., & Rugo, K. R. (2020). The role of socialization in shaping Black girls' mathematics identity: An analysis of the High School Longitudinal Study 2009. *Teachers College Record*, **122**(11), 1–34. <https://doi.org/10.1177/016146812012201105>

Kronbauer, L. G., & Fensterseifer, P. E. (2023). Teacher education and teaching as phronesis: Being and learning to be. *Educação em Revista*, **39**, e38405. <https://doi.org/10.1590/0102-469838405-t>

Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (D. E. Guilloit, Trad.; 6.^a ed.). Ediciones Sígueme. (Trabajo original publicado en 1961).

Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2022). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, **19**(1), 96. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>

López, V., Ortiz, S., Morales, M., Urbina, C., Opazo, H., Allende, C., & Yáñez-Urbina, C. (2023). Convivencia escolar as a practice of in/exclusion in Chilean schools. *Globalisation, Societies and Education*, **23**(2), 526–542. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2198689>

Martín-Martínez, S. G., & Gómez, C. (2025). Alteridad digital en la escuela: Adolescentes y redes sociales. *Teoría de la Educación*, **37**(2), 163–185. <https://doi.org/10.14201/teri.32145>

- Mason, M. (2008). Complexity theory and the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, **40**(1), 4–18. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00412.x>
- Maturana, H. R., & Varela, F. G. (2009). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano* (19.^a ed., 3.^a reimp.). Editorial Universitaria. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/119932>
- Matusov, E. (2020). Pattern-recognition, intersubjectivity, and dialogic meaning-making in education. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, **8**. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.314>
- Medvedev, N. (2024). Philosophical hermeneutics and scientific and pedagogical activities. *Tambov University Review: Series Humanities*, **29**(2), 255–268. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-255-268>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Trad.). Gedisa. (Trabajo original publicado en 1990). <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/tenaglia/Morin.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (N. M. Finetti, Trad.; 2.^a ed.). Huemul. (Trabajo original publicado en 1961)
- Murcia, N., & Castro, R. (2022). Reflexión teórica sobre imaginarios sociales, educación ambiental y relaciones de alteridad. *Revista de Investigaciones UCM*, **22**(39). <https://doi.org/10.22383/riv22i39.189>
- Nuthall, G. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey. *Teachers College Record*, **107**(5), 895–934. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00498.x>
- Packer, M. J., & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, **35**(4), 227–241. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_02
- Pérez-Jorge, D., Alonso-Rodríguez, I., Arriagada-Venegas, M., & Ariño-Mateo, E. (2023). Restorative methods as a strategy for the prevention of violence and bullying in primary and secondary schools in Mexico: An exploratory study. *Heliyon*, **9**(7), e18267. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18267>
- Requejo, E., Losada-Puente, L., Rebollo-Quintela, N., & Mendiri, P. (2022). Narrativas del alumnado de Educación Primaria sobre su bienestar escolar: Un diagnóstico inicial. *Revista de Investigación en Educación*, **20**(1), 5–20. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i1.3964>
- Rucińska, Z., & Fondelli, T. (2022). Enacting metaphors in systemic collaborative therapy. *Frontiers in Psychology*, **13**, 867235. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867235>
- Rudes, J., & Guterman, J. T. (2007). The value of social constructionism for the counseling profession: A reply to Hansen. *Journal of Counseling & Development*, **85**(4), 387–392. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00606.x>
- Saraví, G. A., Bayón, M. C., & Azaola, M. C. (2020). Constructing school belonging(s) in disadvantaged urban spaces: Adolescents' experiences and narratives in Mexico City. *Youth & Society*, **52**(7), 1107–1127. <https://doi.org/10.1177/0044118X19838188>
- Schultz, J.-H., & Skarstein, D. (2021). "I'm not as bright as I used to be": Pupils' meaning-making of reduced academic performance after trauma. *International Journal of School & Educational Psychology*, **9**(4), 265–279. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1837698>

Vygotsky, L. S. (1978). ***Mind in society: The development of higher psychological processes*** (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Webb, A. (2021). Staff perspectives on victimisation in multi-ethnic Chilean elementary schools. ***International Journal of Inclusive Education***, 25(13), 1492–1507. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1620353>

Welpy, O. (2015). Re-imagining otherness: An exploration of the global imaginaries of children from immigrant backgrounds in primary schools in France and England. ***European Educational Research Journal***, 14(5), 430–453. <https://doi.org/10.1177/1474904115603733>

Wenger, E. (1998). ***Communities of practice: Learning, meaning, and identity***. Cambridge University Press.

White, M., & Epston, D. (1993). ***Medios narrativos para fines terapéuticos*** (O. Castillo, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1990).

Winter, Y. (2025). Are social imaginaries immune to ideology critique? ***Constellations***. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12784>

Yáñez-Urbina, C., López, V., Morales, M., Abarca, J., Barrera, F., Urbina, C., & Ortiz-Mallegas, S. (2025). Construyendo (des)responsabilidades: Posiciones de enunciación de los encargados de convivencia escolar en relatos de dilemas éticos. ***Límite***, 20, 204. <https://doi.org/10.4067/s0718-50652025000100204>

Zatloukal, L. (2024). Varieties of work with preferred futures in solution-focused brief therapy. ***Contemporary Family Therapy***, 47, 339–353. <https://doi.org/10.1007/s10591-024-09725-9>

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.

CAPÍTULO 3

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

Data de submissão: 20/09/2026

Data de aceite: 06/10/2026

Emilio Sagredo Lillo

Universidad San Sebastián

<https://orcid.org/0000-0002-4169-8594>

RESUMEN: La inclusión educativa constituye uno de los principales desafíos de los sistemas escolares contemporáneos, especialmente cuando se busca garantizar no solo el acceso y la permanencia de los estudiantes, sino también su participación, aprendizaje y bienestar. En Chile, las políticas de inclusión se han desarrollado principalmente en torno a las necesidades educativas especiales, generando avances relevantes en materia de acceso a apoyos especializados, pero manteniendo tensiones asociadas a una comprensión centrada en el déficit. En este contexto, la salud mental adquiere una relevancia fundamental, dado que las experiencias de ansiedad, estrés, duelo, aislamiento, discriminación o sobrecarga pueden afectar tanto a estudiantes como a docentes y otros integrantes de la comunidad educativa. El presente capítulo analiza la relación entre salud mental e inclusión educativa desde una perspectiva biopsicosocial y ecológica, articulando

evidencia internacional con investigaciones desarrolladas en el contexto chileno. Se abordan dimensiones como neurodiversidad, altas capacidades, trabajo colaborativo, coenseñanza, gestión del tiempo, liderazgo educativo y bienestar escolar. Se plantea la necesidad de avanzar hacia una concepción de inclusión que supere la lógica centrada exclusivamente en diagnósticos y dificultades individuales, promoviendo transformaciones institucionales orientadas a la participación, la colaboración, el reconocimiento de la diversidad y la construcción de comunidades educativas psicológicamente saludables.

PALABRAS CLAVE: inclusión educativa; salud mental; bienestar escolar; neurodiversidad; trabajo colaborativo.

MENTAL HEALTH AND EDUCATIONAL INCLUSION TOWARDS AN INTEGRATED UNDERSTANDING OF DIVERSITY IN CHILEAN SCHOOLS

ABSTRACT: Educational inclusion is one of the major challenges facing contemporary school systems, particularly when the aim is to ensure not only students' access to and continued participation in education, but also their meaningful engagement, learning, and well-being. In Chile, inclusion policies have primarily focused on special educational needs. Although this approach has led to significant progress in access to specialized support, it has also perpetuated tensions

associated with deficit-oriented understandings of diversity. In this context, mental health is of fundamental importance, as experiences of anxiety, stress, grief, isolation, discrimination, and overload may affect students, teachers, and other members of the educational community. This chapter examines the relationship between mental health and educational inclusion from a biopsychosocial and ecological perspective, integrating international evidence with research conducted in the Chilean context. It addresses dimensions such as neurodiversity, giftedness, collaborative work, co-teaching, time management, educational leadership, and school well-being. The chapter argues for the need to advance toward a conception of inclusion that moves beyond a logic focused exclusively on diagnoses and individual difficulties, promoting institutional transformations aimed at fostering participation, collaboration, recognition of diversity, and the development of psychologically healthy educational communities.

KEYWORDS: educational inclusion; mental health; school well-being; neurodiversity; collaborative work.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de inclusión educativa supone necesariamente hablar de diversidad. Sin embargo, en la práctica escolar chilena ambos conceptos no siempre han avanzado juntos. Durante las últimas décadas se han desarrollado políticas, programas y dispositivos destinados a favorecer la incorporación de estudiantes que históricamente habían quedado fuera de las aulas regulares. Este proceso ha permitido importantes avances, pero también ha instalado una manera particular de comprender la inclusión: frecuentemente vinculada a la identificación de necesidades educativas especiales, diagnósticos y apoyos especializados. Esta forma de comprender la inclusión ha sido relevante para visibilizar a estudiantes que requerían apoyos específicos, pero resulta insuficiente cuando se considera la complejidad de las comunidades educativas actuales. La escuela no está constituida únicamente por estudiantes con o sin necesidades educativas especiales. En ella conviven distintas trayectorias familiares, culturales, sociales, cognitivas y emocionales; estudiantes neurodivergentes y neurotípicos; personas con diferentes capacidades, intereses y formas de aprender; docentes con diversas experiencias profesionales; familias con recursos y dificultades distintas; y equipos directivos que deben responder simultáneamente a demandas pedagógicas, administrativas y sociales.

Desde esta perspectiva, la salud mental no puede ser considerada un componente periférico de la inclusión. Constituye una condición transversal para que los procesos educativos puedan desarrollarse de manera efectiva, participativa y respetuosa de la diversidad. La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha planteado que la salud mental debe ser comprendida desde una perspectiva amplia, vinculada con

las condiciones de vida, las relaciones sociales, las oportunidades de participación y los contextos en los que las personas se desarrollan (World Health Organization [WHO], 2022). La escuela constituye precisamente uno de esos contextos fundamentales. Allí los niños, niñas y adolescentes pasan una parte importante de su vida cotidiana, establecen relaciones significativas, construyen su identidad, enfrentan experiencias de logro y fracaso y desarrollan expectativas respecto de sí mismos y de los demás. Por ello, las condiciones en que se organiza la experiencia escolar pueden actuar como factores protectores o, por el contrario, contribuir a generar o intensificar situaciones de malestar psicológico.

Esta discusión adquiere especial relevancia en Chile, donde la inclusión educativa se ha desarrollado a través de políticas que han puesto un énfasis importante en las necesidades educativas especiales y en los Programas de Integración Escolar. El Decreto N.º 170 constituye un hito en este proceso, al establecer normas para determinar los estudiantes que serían beneficiarios de subvenciones de educación especial y regular los apoyos asociados a las necesidades educativas especiales (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2009). Posteriormente, otras políticas, como la Ley N.º 20.845 de Inclusión Escolar, ampliaron el debate hacia aspectos relacionados con el derecho a la educación, la no discriminación y la eliminación de mecanismos de selección (MINEDUC, 2015). Una de las dificultades con el decreto 170 es que se relaciona más con la integración que con la inclusión. Al respecto, el decreto 83 (Ministerio de Educación, 2015) se vincula de forma más efectiva con la diversificación de enseñanza. De igual modo se debe decir que los Programas de Integración Escolar (PIE) no nacieron con el decreto 170, estos nacen en la década del 90 el decreto 170 es el marco administrativo que se utiliza para los PIE desde 2009.

No obstante, el desarrollo normativo no garantiza por sí mismo una experiencia educativa inclusiva. Como se ha planteado en investigaciones previas, existe una distancia entre el discurso de la inclusión y las prácticas concretas desarrolladas en los establecimientos educacionales. En este sentido, Sagredo-Lillo et al. (2020) advertían que en Chile persistía una tendencia a confundir integración con inclusión, particularmente cuando el foco se concentra en incorporar estudiantes con necesidades educativas especiales a espacios regulares sin transformar suficientemente las prácticas educativas y organizacionales. Esta tensión resulta especialmente relevante cuando se incorpora la dimensión de la salud mental. Un estudiante puede encontrarse físicamente presente en una sala de clases y, al mismo tiempo, experimentar aislamiento, ansiedad, discriminación, frustración o escasa participación. Del mismo modo, un docente puede

trabajar formalmente en un contexto denominado inclusivo y experimentar sobrecarga, falta de tiempo, conflictos profesionales, escaso reconocimiento o agotamiento. Por tanto, la inclusión no puede reducirse a la presencia física ni a la existencia de apoyos especializados. Debe considerar también la calidad de la experiencia subjetiva de quienes participan en la comunidad educativa. De igual modo no se puede negar que la inclusión es un política que transita hacia la inclusión, pero no es inclusión.

El propósito de este capítulo es analizar la relación entre salud mental e inclusión educativa desde una perspectiva biopsicosocial y ecológica, articulando la evidencia internacional con resultados y reflexiones derivados de investigaciones desarrolladas en el contexto educativo chileno. Se sostiene que una educación genuinamente inclusiva requiere superar una mirada centrada exclusivamente en el déficit y avanzar hacia una comprensión de la diversidad que considere simultáneamente aprendizaje, participación, bienestar, relaciones interpersonales y salud mental.

2. DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN: UNA DISCUSIÓN TODAVÍA PENDIENTE

La diferencia entre integración e inclusión no constituye únicamente una cuestión conceptual. Tiene consecuencias concretas sobre la manera en que se organizan las escuelas, se distribuyen las responsabilidades profesionales y se comprende a los estudiantes. La integración puede entenderse como un proceso mediante el cual estudiantes que anteriormente se encontraban fuera del sistema regular ingresan a espacios educativos comunes, generalmente mediante apoyos específicos. La inclusión, en cambio, supone una transformación más profunda de la institución educativa, de manera que sea la escuela la que desarrolle condiciones para responder a la diversidad de quienes la integran.

Esta diferencia fue uno de los elementos centrales de un análisis crítico de las políticas públicas chilenas realizado por Sagredo-Lillo et al. (2020). En dicho trabajo se observó que, pese al discurso oficial asociado a la inclusión, muchas de las acciones implementadas continuaban respondiendo a una lógica de integración. El problema no radica en que los apoyos especializados sean innecesarios. Por el contrario, estos pueden resultar fundamentales. La dificultad aparece cuando dichos apoyos se convierten en la principal forma de comprender la diversidad.

Cuando la inclusión se estructura exclusivamente alrededor de categorías diagnósticas, existe el riesgo de construir una escuela que identifica primero aquello que el estudiante “no puede hacer” y posteriormente diseña estrategias para compensar ese déficit. Desde una perspectiva inclusiva, la pregunta debería desplazarse hacia

otro lugar: ¿qué características de la escuela, de la enseñanza, de la evaluación, de las relaciones o de la organización institucional están generando barreras para la participación y el aprendizaje?

Este cambio de perspectiva resulta fundamental para la salud mental. Si las dificultades de un estudiante son atribuidas exclusivamente a sus características individuales, se corre el riesgo de invisibilizar los factores contextuales que pueden estar contribuyendo a su malestar. La perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) resulta especialmente útil para comprender este fenómeno. El desarrollo humano no ocurre de manera aislada, sino en sistemas interrelacionados. La familia, la escuela, el grupo de pares, la comunidad y las condiciones socioculturales forman parte de un entramado que influye sobre las experiencias individuales.

La salud mental de un estudiante no puede ser comprendida únicamente a partir de sus características psicológicas. También debe considerarse el contexto en que estudia, la relación con sus profesores, las experiencias con sus compañeros, las expectativas familiares, las condiciones de participación y las oportunidades que tiene para sentirse reconocido y competente. Esta misma lógica puede aplicarse a los docentes. Un profesor que presenta agotamiento no necesariamente enfrenta un problema exclusivamente individual. Las condiciones laborales, la organización del tiempo, la distribución de responsabilidades, el liderazgo institucional, la presión evaluativa y la calidad de las relaciones profesionales pueden constituir factores relevantes para comprender su bienestar.

Por esta razón, la salud mental en educación debe ser pensada como un fenómeno individual y colectivo al mismo tiempo.

3. LA SALUD MENTAL COMO DIMENSIÓN DE LA INCLUSIÓN

La OMS define la salud mental como un estado de bienestar que permite a las personas afrontar las tensiones de la vida, desarrollar sus capacidades, aprender, trabajar y contribuir a sus comunidades (WHO, 2022). Esta definición permite comprender que hablar de salud mental no significa hablar exclusivamente de trastornos mentales. En educación, esta distinción resulta particularmente importante. La escuela no debería intervenir únicamente cuando aparece un diagnóstico clínico. También debe desarrollar condiciones que favorezcan el bienestar psicológico, la pertenencia, la participación, las relaciones positivas y el desarrollo de competencias socioemocionales. Desde esta perspectiva, experiencias como el duelo, la ansiedad, el estrés, la tristeza persistente, la soledad o la sobrecarga no necesariamente corresponden automáticamente a un

trastorno mental. Sin embargo, pueden afectar significativamente la participación escolar y el proceso de aprendizaje.

Un estudiante que atraviesa un proceso de duelo puede presentar dificultades de concentración. Un adolescente que experimenta ansiedad social puede evitar determinadas actividades grupales. Un estudiante que se siente permanentemente discriminado puede disminuir su participación. Un docente que experimenta agotamiento puede tener mayores dificultades para sostener estrategias diversificadas de enseñanza. En todos estos casos, existe una relación entre bienestar psicológico y participación educativa. Por ello, la inclusión requiere considerar no solamente quién está dentro de la escuela, sino también cómo vive su experiencia dentro de ella.

Esta idea permite ampliar la comprensión tradicional de la inclusión. Una comunidad educativa puede cumplir formalmente con determinados requisitos administrativos y, sin embargo, presentar dinámicas relacionales que generen exclusión simbólica. La pertenencia, por tanto, debe convertirse en un indicador relevante de inclusión.

La investigación contemporánea sobre psicología escolar positiva ha avanzado precisamente en esta dirección. Suldo (2016) plantea que las escuelas pueden desarrollar intervenciones destinadas a fortalecer el bienestar subjetivo de los estudiantes mediante estrategias relacionadas con gratitud, fortalezas personales, optimismo, esperanza, relaciones saludables y otras dimensiones positivas. El aporte de este enfoque es particularmente relevante porque desplaza la mirada desde una perspectiva exclusivamente preventiva o clínica hacia una perspectiva también promocional.

El Handbook of Positive School Psychology, editado por Arslan y Yıldırım (2024), profundiza en esta orientación y reúne evidencia sobre intervenciones y estrategias destinadas a promover el bienestar psicológico en contextos educativos. La psicología escolar positiva no plantea sustituir la atención especializada de los problemas de salud mental. Su aporte consiste en complementar dicha atención mediante condiciones escolares que favorezcan el desarrollo saludable.

Desde esta perspectiva, inclusión y promoción de la salud mental pueden comprenderse como procesos estrechamente relacionados.

4. EL PROBLEMA DE UNA INCLUSIÓN CENTRADA EN EL DÉFICIT

Una de las principales tensiones identificadas en la investigación sobre inclusión educativa en Chile es la tendencia a comprender la diversidad principalmente a partir de las necesidades educativas especiales. Esta situación ha permitido reconocer importantes necesidades de apoyo, pero también puede producir un efecto paradójico:

aquello que inicialmente se crea para garantizar derechos puede terminar clasificando a las personas en categorías rígidas.

En investigaciones desarrolladas en torno a la inclusión de estudiantes con altas capacidades y doble excepcionalidad, se ha observado precisamente esta dificultad. Sagredo-Lillo y Salamanca-Garay (2023) encontraron que las representaciones de docentes y equipos directivos tendían a concentrarse en estudiantes considerados desde el déficit, mientras que las altas capacidades y la doble excepcionalidad recibían menor atención. Este resultado resulta especialmente relevante para comprender la inclusión desde una perspectiva amplia. Un estudiante puede presentar simultáneamente una condición que requiere apoyo y capacidades cognitivas destacadas. Si la escuela observa exclusivamente el diagnóstico, puede dejar de reconocer recursos, intereses y potencialidades que forman parte de la identidad del estudiante.

Posteriormente, Sagredo-Lillo et al. (2024) profundizaron en esta problemática al analizar la inclusión de estudiantes con altas capacidades y doble excepcionalidad. Los autores plantean la necesidad de superar una comprensión de la inclusión restringida a los déficits y reconocer la heterogeneidad de las capacidades humanas. La relevancia de esta discusión para la salud mental es considerable. Cuando una persona es permanentemente definida a partir de aquello que necesita, existe el riesgo de construir una identidad escolar asociada al déficit. Esto puede afectar las expectativas que los demás tienen sobre ella y, progresivamente, también las expectativas que desarrolla sobre sí misma.

La inclusión requiere entonces una doble transformación: atender las necesidades de apoyo y, simultáneamente, reconocer capacidades, intereses, recursos y posibilidades. Este principio resulta coherente con el Diseño Universal para el Aprendizaje, en cuanto propone anticipar la diversidad y diseñar experiencias educativas que ofrezcan múltiples formas de participación, representación y expresión. No se trata de elaborar una actividad diferente para cada estudiante, sino de diseñar contextos suficientemente flexibles para que la diversidad pueda expresarse dentro de una experiencia común.

5. NEURODIVERSIDAD E INCLUSIÓN: UNA NUEVA FORMA DE COMPRENDER LAS DIFERENCIAS

La perspectiva de la neurodiversidad ofrece una oportunidad para avanzar en esta discusión. En términos generales, permite comprender que existen distintas formas de funcionamiento neurológico y que estas diferencias no deben interpretarse

automáticamente como déficits. Esto no significa desconocer las dificultades que algunas personas pueden experimentar ni negar la necesidad de apoyos. Significa evitar que una característica individual se transforme en una explicación total de la persona.

En esta línea, Sagredo-Lillo et al. (2024) analizaron la inclusión desde la comprensión de la neurodiversidad y encontraron una brecha significativa entre la percepción de los equipos de gestión y las experiencias observadas en las aulas. Entre los principales desafíos identificados aparecen la resistencia al cambio, la falta de formación docente en inclusión y trabajo colaborativo y las dificultades para implementar las políticas públicas.

El hallazgo es relevante porque muestra que la inclusión no depende solamente de disponer de recursos especializados. También requiere transformar las culturas profesionales y organizacionales. Una escuela puede contar con psicólogos, educadores diferenciales, fonoaudiólogos u otros profesionales y, sin embargo, mantener prácticas profundamente segregadoras. Esto ocurre cuando cada especialista trabaja exclusivamente con “sus” estudiantes, cuando los docentes no planifican conjuntamente o cuando la responsabilidad de la inclusión se deposita en un único profesional.

Desde la perspectiva de la salud mental, este problema puede adquirir una dimensión adicional. La segregación dentro del aula puede afectar el sentido de pertenencia de los estudiantes y también generar tensiones entre profesionales. La inclusión necesita, por tanto, una cultura colaborativa.

6. TRABAJO COLABORATIVO, COENSEÑANZA Y SALUD MENTAL DOCENTE

El trabajo colaborativo constituye una de las líneas de investigación que ha acompañado de manera más consistente el desarrollo de la inclusión educativa en Chile. Sin embargo, colaborar no significa simplemente estar en el mismo establecimiento ni compartir ocasionalmente información. En una investigación realizada con docentes de establecimientos que implementaban Programas de Integración Escolar, Sagredo-Lillo et al. (2020) encontraron que el tiempo disponible para el trabajo colaborativo era insuficiente y que, en numerosas ocasiones, este se desarrollaba en espacios informales.

Este hallazgo tiene una lectura directa desde la salud mental. Cuando la colaboración se agrega como una responsabilidad adicional, sin modificar los tiempos ni las condiciones de trabajo, puede transformarse en una fuente adicional de sobrecarga. No es suficiente decir a los docentes que deben trabajar colaborativamente. Es necesario generar las condiciones institucionales para que puedan hacerlo.

Esto implica disponer de tiempos protegidos para planificar, analizar casos, revisar estrategias, evaluar resultados y tomar decisiones conjuntas. También supone

reconocer que la colaboración requiere habilidades profesionales específicas: comunicación, negociación, resolución de conflictos, confianza y capacidad para compartir responsabilidades.

La coenseñanza representa una expresión concreta de este trabajo colaborativo. Sin embargo, tampoco debe entenderse como la simple presencia simultánea de dos profesionales dentro del aula. Castro-Cáceres y Sagredo-Lillo (2025) muestran que la coenseñanza puede constituirse en una oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas, pero también evidencian que en las escuelas persisten relaciones jerárquicas, prácticas individuales y tensiones que dificultan la construcción de una cultura inclusiva. En su investigación, los autores relacionan explícitamente estas dinámicas con la salud mental de los integrantes de la comunidad educativa.

Este resultado permite formular una idea central: la salud mental de los docentes no puede separarse de la manera en que la escuela organiza el trabajo profesional.

La sobrecarga, la falta de tiempo, la escasa autonomía, la presión por resultados y las relaciones profesionales conflictivas pueden generar condiciones de desgaste. Por el contrario, la colaboración efectiva, el apoyo entre pares, el liderazgo distribuido y la posibilidad de tomar decisiones colectivamente pueden funcionar como factores protectores.

7. EL TIEMPO COMO CONDICIÓN DE BIENESTAR E INCLUSIÓN

El tiempo suele aparecer como un recurso administrativo, pero en realidad constituye también un recurso psicológico y pedagógico. Cuando un docente no dispone de tiempo para planificar, reflexionar o conversar con otros profesionales, aumenta la probabilidad de recurrir a estrategias conocidas y poco diversificadas. Cuando los equipos directivos deben resolver permanentemente situaciones urgentes, disminuyen las posibilidades de desarrollar procesos de mejora de largo plazo.

La investigación de Sagredo-Lillo et al. (2020) permite comprender que el tiempo no es un aspecto secundario del trabajo colaborativo. Constituye una condición necesaria para que la inclusión pueda desarrollarse. Esta idea puede extenderse al campo de la salud mental. Una escuela que no dispone de tiempo para escuchar a sus estudiantes difícilmente podrá detectar tempranamente situaciones de malestar. Una institución que no permite a los docentes conversar sobre sus dificultades tendrá menos oportunidades de prevenir el agotamiento profesional. Por ello, la gestión del tiempo debería ser considerada una dimensión de las políticas de bienestar institucional.

No se trata de aumentar indefinidamente las reuniones. La cuestión es diferente: se requiere reorganizar los tiempos para que las actividades que contribuyen al aprendizaje, la inclusión y el bienestar tengan un espacio institucionalmente protegido.

8. INCLUSIÓN Y SALUD MENTAL EN CONTEXTOS VIRTUALES

La experiencia de la pandemia permitió observar con particular claridad que la inclusión no desaparece cuando cambia el espacio educativo. Simplemente adquiere nuevas formas. Durante la educación remota, las dificultades de acceso tecnológico, las diferencias familiares, la falta de competencias digitales y el debilitamiento de las relaciones profesionales hicieron visibles nuevas formas de exclusión.

Sagredo-Lillo et al. (2023) analizaron el trabajo colaborativo para la inclusión educativa durante la pandemia y encontraron que el trabajo colaborativo tendía a desarrollarse de manera individual y asistencialista, especialmente desde la educación diferencial. Además, identificaron dificultades vinculadas con las competencias tecnológicas y la ausencia de apoyos suficientes. El aprendizaje derivado de esta experiencia no debería limitarse a la preparación para futuras emergencias sanitarias. La virtualidad forma parte actualmente de la experiencia educativa y profesional, por lo que la inclusión debe ser capaz de desarrollarse tanto en espacios presenciales como digitales.

El capítulo publicado por Sagredo-Lillo et al. (2024) sobre trabajo colaborativo y coenseñanza en contextos presenciales y virtuales plantea precisamente que la tecnología puede constituir un recurso para favorecer la colaboración, aunque su utilización no garantiza por sí misma una educación inclusiva. La salud mental también debe ser considerada en este escenario. La hiperconectividad, la dificultad para separar tiempos laborales y personales y la disponibilidad permanente pueden convertirse en nuevas fuentes de estrés para docentes y estudiantes.

La inclusión digital, por tanto, no puede limitarse al acceso a dispositivos o plataformas. También debe considerar las condiciones psicológicas y relacionales que permiten participar de manera saludable.

9. EL CLIMA ESCOLAR COMO ESPACIO DE PROTECCIÓN O RIESGO

La salud mental de los miembros de una comunidad educativa está profundamente vinculada con el clima escolar.

Un clima caracterizado por confianza, reconocimiento, participación y cooperación puede funcionar como factor protector. En cambio, ambientes marcados por violencia, discriminación, competencia excesiva, aislamiento o relaciones jerárquicas pueden aumentar las experiencias de malestar. Desde una perspectiva ecológica, el clima escolar no es una característica abstracta de la institución. Se construye cotidianamente a través de interacciones concretas.

El saludo de un profesor, la posibilidad de equivocarse sin ser ridiculizado, la forma en que se responde a un conflicto, la participación de las familias, la manera en que se organiza una evaluación o la posibilidad de pedir ayuda son acciones aparentemente pequeñas que contribuyen a configurar la experiencia psicológica de la escuela. Por ello, una política de salud mental escolar no puede reducirse a incorporar profesionales especialistas. Estos profesionales son necesarios, especialmente en situaciones que requieren evaluación e intervención especializada, pero no pueden asumir por sí solos la responsabilidad del bienestar de toda la comunidad.

La salud mental escolar requiere una responsabilidad compartida.

10. EL ROL DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

Si la inclusión y la salud mental son fenómenos organizacionales, el liderazgo escolar adquiere una importancia central.

La investigación sobre neurodiversidad desarrollada por Sagredo-Lillo et al. (2024) muestra precisamente que las decisiones de los equipos directivos influyen en la manera en que la inclusión se concreta en las aulas. La existencia de una brecha entre las representaciones de los líderes y la realidad cotidiana demuestra que las políticas institucionales necesitan mecanismos de seguimiento y participación.

Una gestión inclusiva no debería limitarse a elaborar documentos. Debe generar condiciones para que las decisiones se traduzcan en prácticas.

Esto implica, entre otras cuestiones:

construir una cultura de colaboración; generar tiempos protegidos para el trabajo interdisciplinario; fortalecer la formación docente; incorporar la salud mental en los planes de convivencia y apoyo; escuchar sistemáticamente a estudiantes, familias y profesionales; revisar las prácticas que producen barreras para la participación; promover estrategias preventivas y promocionales de bienestar; establecer mecanismos claros de derivación cuando se requiere atención especializada.

La dirección escolar, en este sentido, tiene una responsabilidad que va más allá de administrar recursos. Debe contribuir a construir las condiciones culturales y organizacionales que permiten que la inclusión sea una experiencia cotidiana.

11. DE UNA ESCUELA QUE “ATIENDE CASOS” A UNA ESCUELA QUE CONSTRUYE BIENESTAR

Uno de los principales desafíos consiste en abandonar una lógica exclusivamente reactiva.

Cuando la escuela trabaja principalmente a partir de casos, la intervención suele comenzar después de que el problema ya se ha manifestado. Se identifica a un estudiante con dificultades, se deriva, se evalúa y posteriormente se diseña una intervención.

Una perspectiva de promoción del bienestar propone comenzar antes.

Suldo (2016) muestra que las intervenciones escolares pueden trabajar sistemáticamente dimensiones relacionadas con el bienestar subjetivo, las relaciones positivas, las fortalezas personales, la esperanza y el optimismo. Arslan y Yıldırım (2024), por su parte, reúnen evidencia contemporánea que permite comprender la psicología escolar positiva como un campo orientado a fortalecer el bienestar y la salud mental desde la propia experiencia educativa.

Esto implica que una escuela inclusiva debería preguntarse no solamente cuántos estudiantes presentan dificultades, sino también:

¿Los estudiantes sienten que pertenecen a la escuela?

¿Tienen oportunidades reales de participar?

¿Pueden pedir ayuda cuando la necesitan?

¿Los docentes sienten que cuentan con apoyo?

¿Existen espacios de colaboración profesional?

¿Las familias son consideradas participantes del proceso educativo?

¿Las diferencias son comprendidas como parte de la diversidad o principalmente como problemas que deben corregirse?

Estas preguntas permiten desplazar la discusión desde una lógica centrada exclusivamente en el déficit hacia una lógica de construcción de bienestar.

12. UNA PROPUESTA BIOPSIICOSOCIAL Y ECOLÓGICA PARA LA INCLUSIÓN

A partir de la discusión anterior, es posible proponer un modelo de comprensión de la salud mental en contextos inclusivos compuesto por cuatro niveles interrelacionados.

12.1. NIVEL INDIVIDUAL

Considera características psicológicas, emocionales, cognitivas y motivacionales de estudiantes y profesionales. En este nivel resulta relevante identificar necesidades de apoyo, fortalezas, recursos personales y señales de malestar.

12.2. NIVEL RELACIONAL

Incluye las relaciones entre estudiantes, docentes, familias, equipos de apoyo y equipos directivos. La calidad de estas relaciones puede constituir un factor protector o de riesgo.

12.3. NIVEL INSTITUCIONAL

Considera las políticas internas, organización del tiempo, liderazgo, prácticas pedagógicas, evaluación, convivencia escolar, distribución de responsabilidades y mecanismos de apoyo.

12.4. NIVEL SOCIOPOLÍTICO

Incluye las políticas educativas, legislación, financiamiento, formación profesional, condiciones laborales y concepciones sociales sobre discapacidad, neurodiversidad, inclusión y salud mental.

Estos cuatro niveles no funcionan de manera independiente. Un problema que parece individual puede tener un componente institucional. Una dificultad institucional puede estar condicionada por una política pública. Una política puede no producir los resultados esperados debido a la forma en que se implementa en las escuelas.

Esta perspectiva permite comprender por qué la salud mental no puede ser responsabilidad exclusiva del psicólogo escolar ni de los profesionales de apoyo.

13. HACIA UNA INCLUSIÓN QUE TAMBIÉN CUIDE A QUIENES EDUCAN

Un aspecto que merece mayor atención es el bienestar de los docentes.

Existe una tendencia comprensible a concentrar la discusión sobre salud mental en niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, resulta difícil construir ambientes protectores cuando quienes educan experimentan permanentemente agotamiento, sobrecarga o falta de apoyo.

La salud mental docente debe ser comprendida desde una perspectiva institucional. No se trata simplemente de enseñar técnicas individuales de autocuidado. El autocuidado es importante, pero no puede transformarse en una respuesta que responsabilice al trabajador por problemas producidos por las condiciones de trabajo. El bienestar docente también depende de la organización institucional, del liderazgo, del reconocimiento profesional, de la posibilidad de colaborar y de la existencia de tiempos adecuados para desarrollar las tareas.

Los resultados de las investigaciones sobre gestión del tiempo y trabajo colaborativo desarrolladas por Sagredo-Lillo et al. (2020) permiten sostener que las condiciones organizacionales constituyen un elemento central para que la colaboración pueda efectivamente desarrollarse. En consecuencia, cuidar a los docentes también es una estrategia de inclusión. Un profesor que dispone de tiempo para planificar puede diversificar mejor su enseñanza. Un equipo que puede conversar sobre las dificultades puede anticipar problemas. Un docente que se siente apoyado tiene mayores posibilidades de solicitar ayuda. Una institución que cuida a sus profesionales construye mejores condiciones para cuidar a sus estudiantes.

14. HACIA UNA NUEVA COMPRENSIÓN DE LA INCLUSIÓN EN CHILE

La experiencia chilena permite observar avances significativos, pero también contradicciones que deben ser reconocidas.

Las políticas de integración y los Programas de Integración Escolar han permitido que muchos estudiantes accedan a apoyos que anteriormente no estaban disponibles. Sin embargo, el desafío actual consiste en avanzar desde una inclusión entendida como incorporación de estudiantes con necesidades específicas hacia una concepción universal de la diversidad.

Esto significa reconocer que la diversidad no comienza cuando aparece un diagnóstico. La diversidad está presente desde el inicio. Los estudiantes aprenden de distintas maneras, presentan diferentes intereses, poseen ritmos distintos, experimentan emociones diversas y viven circunstancias familiares y sociales heterogéneas. Algunos necesitarán apoyos especializados y otros requerirán modificaciones metodológicas, oportunidades de enriquecimiento, acompañamiento emocional o simplemente una escuela que sea suficientemente flexible para reconocer sus particularidades.

En este punto, las investigaciones desarrolladas en torno a las altas capacidades adquieren especial importancia. Sagredo-Lillo et al. (2024) muestran que una inclusión centrada exclusivamente en el déficit puede invisibilizar a estudiantes que presentan capacidades cognitivas elevadas o doble excepcionalidad. De esta manera, ampliar la inclusión significa también ampliar aquello que entendemos por necesidad de apoyo.

15. CONCLUSIONES

La relación entre salud mental e inclusión educativa exige superar una visión fragmentada de ambos fenómenos.

La inclusión no puede limitarse al acceso, permanencia o presencia física de los estudiantes. Tampoco puede reducirse a la existencia de diagnósticos, profesionales especializados o programas específicos. Una escuela inclusiva debe ser capaz de generar condiciones para que las personas puedan aprender, participar, establecer relaciones significativas y sentirse parte de la comunidad. Del mismo modo, la salud mental no puede ser entendida exclusivamente como ausencia de trastornos. En el contexto educativo comprende también bienestar, pertenencia, participación, reconocimiento, relaciones positivas y posibilidades de desarrollar las propias capacidades.

La evidencia internacional y la producción investigativa desarrollada en Chile permiten sostener que ambas dimensiones se encuentran profundamente relacionadas.

Los trabajos de Sagredo-Lillo y sus colaboradores han mostrado, desde diferentes aproximaciones, que la inclusión educativa continúa enfrentando tensiones vinculadas con una comprensión centrada en el déficit, dificultades para desarrollar trabajo colaborativo, insuficiencia de tiempo institucional, resistencia al cambio, desafíos asociados a la neurodiversidad y dificultades para reconocer la diversidad de capacidades. Estas investigaciones permiten observar que la inclusión no es simplemente una cuestión técnica. Es también una cuestión cultural, relacional y organizacional.

Desde esta perspectiva, uno de los desafíos más importantes para la educación chilena consiste en dejar de preguntar únicamente “¿qué necesita este estudiante?” y comenzar también a preguntar “¿qué necesita transformar esta escuela para que todos puedan participar?”. Esta segunda pregunta modifica la responsabilidad. La dificultad deja de situarse exclusivamente en el individuo y comienza a analizarse en la interacción entre la persona y su contexto.

En términos concretos, una política de inclusión vinculada con la salud mental debería incorporar al menos cinco principios. Primero, la universalidad, entendiendo que todos los integrantes de la comunidad educativa requieren condiciones que favorezcan su bienestar. Segundo, la prevención y promoción, complementando la intervención especializada con estrategias destinadas a fortalecer relaciones, participación y bienestar. Tercero, la colaboración, reconociendo que la inclusión requiere trabajo conjunto entre docentes, profesionales de apoyo, estudiantes, familias y equipos directivos. Cuarto, la transformación institucional, comprendiendo que las dificultades de inclusión no siempre se solucionan agregando apoyos individuales, sino modificando prácticas, tiempos, estructuras y culturas. Quinto, el reconocimiento de la diversidad, superando una mirada reduccionista que identifique solamente déficits y reconociendo también fortalezas, capacidades, intereses y diferentes formas de aprender.

Una educación inclusiva que no considera la salud mental queda incompleta. Del mismo modo, una política de salud mental escolar que no considera las condiciones de inclusión corre el riesgo de individualizar problemas que también tienen raíces sociales, relacionales e institucionales.

El desafío consiste, por tanto, en construir escuelas capaces no solo de recibir a todos, sino también de generar las condiciones para que todos puedan sentirse parte de ellas.

La inclusión educativa, entendida de esta manera, deja de ser solamente una política dirigida a determinados estudiantes y se convierte en una forma de comprender la educación. Y la salud mental deja de ser una tarea exclusiva de los especialistas para convertirse en una responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa.

Ese tránsito, desde una escuela que integra hacia una escuela que incluye, y desde una escuela que reacciona ante el malestar hacia una escuela que construye bienestar, constituye probablemente uno de los principales desafíos de la educación chilena contemporánea.

REFERENCIAS

Arslan, G., & Yıldırım, M. (Eds.). (2024). *Handbook of positive school psychology: Evidence-based strategies for youth well-being*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-54295-4>

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

Castro-Cáceres, R., & Sagredo-Lillo, E. (2025). Co-teaching and collaborative work in inclusive educational contexts. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 5(1), Article 1089. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20251089>

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>

Kratochwill, T. R., Elliott, S. N., & Gettinger, M. (Eds.). (2015). *Advances in school psychology: Volume 8*. Routledge. (Trabajo original publicado en 1992).

Sagredo, E. J., & Salamanca-Garay, I. (2023). Managing the inclusion of students with high cognitive performance and/or dual exceptionality, from virtual and face-to-face collaborative spaces. In A. Mesquita, A. Abreu, J. V. Carvalho, C. Santana, & C. H. de Mello (Eds.), *Smart innovation, systems and technologies* (Vol. 366, pp. 677–687). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-5414-8_62

Sagredo-Lillo, E. J., Bizama-Muñoz, M. P., & Careaga-Butter, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 343–360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>

Sagredo-Lillo, E. J., Careaga, M. P., & Bizama, M. P. (2020). Análisis crítico acerca de políticas públicas relacionadas con inclusión e integración escolar en Chile. *Revista Espacios*, 41(9), 6–16. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410906.html>

Sagredo-Lillo, E. J., Salamanca-Garay, I., Espinoza, J., Raby, M. D., Sagredo-Concha, I., & Soto-Fuentes, A. (2023). Trabajo colaborativo para la inclusión educativa en tiempos de pandemia por Covid-19, mediante TIC. RISTI - **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação**, E63, 120–133.

Sagredo-Lillo, E., Salamanca-Garay, I., & Sagredo-Concha, A. (2024). Inclusion through understanding neurodiversity, mediated by management in educational institutions. **European Public & Social Innovation Review**, 9(1). <https://doi.org/10.31637/EPSIR-2024-865>

Sagredo-Lillo, E., Salamanca-Garay, I., Sagredo-Concha, I., Espinoza, J., & Soto-Fuentes, A. (2024). Collaborative work and co-teaching as 21st century skills for educating from an inclusive perspective in face-to-face and virtual contexts. In A. Rocha, J. H. Diez, C. Ferras, & M. D. Rebolledo (Eds.), Collaborative work and co-teaching as 21st century skills for educating from an inclusive perspective in face-to-face and virtual contexts (pp. 327–338). **Springer**. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54256-5_31

Sagredo-Lillo, E., Zapata, J., & Salamanca-Garay, I. (2024). Inclusión de estudiantes con altas capacidades en la escuela: centrándose en el aprendizaje de la matemática, la docencia universitaria y el trabajo colaborativo tanto en entornos presenciales como virtuales. RISTI - **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação**, 56, 21–34. <https://doi.org/10.17013/risti.56.21-34>

Suldo, S. M. (2016). **Promoting student happiness: Positive psychology interventions in schools**. Guilford Press.

World Health Organization. (2022). **World mental health report: Transforming mental health for all**. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/356119>

CAPÍTULO 4

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

Data de submissão: 20/09/2026

Data de aceite: 06/10/2026

Patricia Contreras Sanzana

Universidad Católica de la
Santísima Concepción

RESUMEN: La salud mental docente y la convivencia educativa constituyen dimensiones estrechamente vinculadas, con impacto directo en la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y el bienestar de las comunidades educativas. En el contexto chileno, la sobrecarga profesional, la violencia escolar, los desafíos de la inclusión y el escenario postpandemia han convertido el bienestar docente en un desafío estratégico. Desde la Psicología Educativa, la salud mental se entiende como un proceso dinámico de adaptación, autorregulación y desarrollo profesional, influido por factores personales y contextuales. En este marco, la convivencia educativa trasciende la prevención de conflictos y se posiciona como una estrategia de promoción del bienestar, la inclusión y el aprendizaje. Si bien existen importantes factores de riesgo –como la sobrecarga laboral, los riesgos psicosociales y la violencia–, el liderazgo, el apoyo institucional, las competencias socioemocionales y las

culturas colaborativas operan como factores protectores. Por ello, promover una convivencia educativa saludable implica también proteger la salud mental del profesorado. Esta responsabilidad institucional, coherente con las actuales políticas educativas chilenas, constituye una condición esencial para avanzar hacia comunidades educativas inclusivas, equitativas, saludables y sostenibles.

PALABRAS CLAVE: salud mental docente; convivencia educativa; psicología educativa; bienestar docente; competencias socioemocionales.

TEACHER MENTAL HEALTH AND EDUCATIONAL COEXISTENCE IN CHILE FROM AN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY PERSPECTIVE

ABSTRACT: Teacher mental health and educational coexistence are closely interconnected dimensions that directly affect teaching quality, learning, and the well-being of educational communities. In Chile, professional workload, school violence, the challenges associated with inclusion, and the post-pandemic context have made teacher well-being a strategic priority. From an Educational Psychology perspective, mental health is understood as a dynamic process of adaptation, self-regulation, and professional development shaped by both personal and contextual factors. Within this framework, educational coexistence extends

beyond conflict prevention and emerges as a strategy for promoting well-being, inclusion, and learning. Although significant risk factors persist—including excessive workloads, psychosocial risks, and violence—leadership, institutional support, socio-emotional competencies, and collaborative cultures operate as protective factors. Promoting healthy educational coexistence therefore also entails safeguarding teachers' mental health. This institutional responsibility, consistent with current Chilean education policies, constitutes an essential condition for advancing toward inclusive, equitable, healthy, and sustainable educational communities.

KEYWORDS: teacher mental health; educational coexistence; educational psychology; teacher well-being; socio-emotional competencies.

1. INTRODUCCIÓN

La evidencia de la Psicología Educativa demuestra que el bienestar del profesorado constituye un factor estratégico para la calidad de la enseñanza, el clima de aula, las relaciones interpersonales y el aprendizaje (Jennings y Greenberg, 2009; Collie, Shapka y Perry, 2012; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). En el contexto chileno, este tema adquiere especial relevancia debido al aumento de la sobrecarga laboral, la violencia educativa, las demandas de inclusión, las problemáticas socioemocionales del estudiantado y las exigencias administrativas, factores que pueden favorecer el estrés y el desgaste profesional.

En respuesta a estas transformaciones, el sistema educativo chileno ha avanzado desde una concepción tradicional de convivencia escolar, centrada principalmente en disciplina y prevención de conflictos, hacia el concepto de convivencia educativa, entendido como un proceso formativo, preventivo, participativo e inclusivo que compromete a toda la comunidad. La Política Nacional de Convivencia Educativa, el Plan de Reactivación Educativa y la Ley N.º 21.809 reconocen el bienestar y la participación como componentes fundamentales de comunidades educativas saludables.

Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), la salud mental docente no puede explicarse exclusivamente por características individuales, sino por la interacción entre factores personales, relaciones interpersonales, condiciones organizacionales, sistema educativo y políticas públicas. Esta perspectiva permite comprender que el bienestar docente constituye una responsabilidad compartida entre las personas, las instituciones y el sistema educativo.

Asimismo, las competencias socioemocionales cumplen un papel fundamental en la relación entre bienestar docente y convivencia educativa. La capacidad de autorregular las emociones, comprender las necesidades del estudiantado, establecer vínculos positivos y resolver conflictos favorece ambientes de aprendizaje seguros e inclusivos (Jennings y Greenberg, 2009).

En síntesis, la salud mental docente y la convivencia educativa constituyen dimensiones interdependientes de la calidad educativa. Por ello, su fortalecimiento requiere superar enfoques centrados exclusivamente en la responsabilidad individual y avanzar hacia condiciones institucionales protectoras, liderazgo educativo, apoyo profesional, colaboración y políticas preventivas. Proteger el bienestar del profesorado no es solo una medida de cuidado laboral, sino una condición indispensable para construir comunidades educativas inclusivas, democráticas, saludables y orientadas al desarrollo integral.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. LA SALUD MENTAL DOCENTE COMO OBJETO DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

La Psicología Educativa contemporánea ha evolucionado desde un enfoque centrado principalmente en el rendimiento y los procesos cognitivos hacia una perspectiva integral que reconoce la importancia de las dimensiones emocionales, sociales, culturales y organizacionales en los procesos educativos. En este marco, la salud mental del profesorado se posiciona como un componente fundamental de la calidad educativa.

El bienestar docente constituye un recurso profesional esencial, ya que influye en la calidad de las relaciones pedagógicas, el clima escolar y el desarrollo socioemocional del estudiantado (Jennings y Greenberg, 2009; Collie, Shapka y Perry, 2012; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Por ello, la salud mental no debe entenderse únicamente como ausencia de enfermedad, sino como un estado dinámico de bienestar que permite afrontar las demandas profesionales, regular las emociones, establecer relaciones saludables y desarrollar prácticas pedagógicas efectivas.

Desde la Psicología Positiva, el bienestar psicológico también constituye un recurso que favorece la motivación, resiliencia, creatividad, autorregulación y compromiso profesional. En este sentido, el docente no solo transmite conocimientos, sino que actúa como referente socioemocional, modelando formas de interacción y estrategias de afrontamiento que repercuten en el desarrollo del estudiantado.

En consecuencia, promover la salud mental docente representa una inversión estratégica en la calidad educativa y el bienestar de toda la comunidad escolar. Sin embargo, su comprensión exige superar enfoques individualistas, reconociendo que el bienestar se construye mediante la interacción entre factores personales, laborales, organizacionales, sociales y culturales. Por tanto, su abordaje requiere una perspectiva sistémica que considere tanto los recursos individuales como las condiciones institucionales en las que se desarrolla la labor docente.

2.2. EL MODELO ECOLÓGICO DEL DESARROLLO HUMANO

El modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987) permite comprender la salud mental docente como un fenómeno dinámico, sistémico y multidimensional, que surge de la interacción entre las características personales y los distintos contextos en los que se desarrolla la labor educativa. Desde esta perspectiva, el bienestar no depende únicamente de la resiliencia, motivación o estrategias de afrontamiento del profesor, sino también de las condiciones laborales, relaciones interpersonales, organización escolar y políticas educativas.

El modelo considera distintos niveles de influencia. El microsistema comprende las relaciones cotidianas con estudiantes, colegas, familias y equipos directivos, donde el apoyo, reconocimiento y colaboración actúan como factores protectores, mientras que la violencia, los conflictos y el aislamiento incrementan el estrés. El mesosistema refiere a la articulación entre estos contextos, destacando la colaboración profesional, el trabajo interdisciplinario y la relación familia-escuela. El exosistema incorpora decisiones organizacionales que inciden en el bienestar docente, como la distribución de la carga laboral, los recursos, las oportunidades de desarrollo profesional y el liderazgo. Finalmente, el macrosistema comprende las políticas públicas, legislación, transformaciones socioculturales y expectativas sociales sobre la profesión docente.

En Chile, este último nivel adquiere especial relevancia mediante la Política Nacional de Convivencia Educativa, el Plan de Reactivación Educativa y la Ley N.º 21.809, que reconocen el bienestar de los integrantes de la comunidad educativa como un componente de la calidad del sistema.

Así, el enfoque ecológico permite superar una visión individualista de la salud mental docente, situándola como una responsabilidad compartida entre profesores, comunidades educativas, organizaciones y políticas públicas. Por ello, las estrategias de promoción y prevención deben intervenir no solo sobre los recursos personales del profesorado, sino también sobre las condiciones institucionales y estructurales que favorecen o dificultan su bienestar (Bronfenbrenner, 1987).

2.3. LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES COMO FUNDAMENTO DE LA CONVIVENCIA EDUCATIVA

Las competencias socioemocionales constituyen un componente central de la salud mental docente, la convivencia educativa y el aprendizaje. Según Jennings y Greenberg (2009), los docentes que presentan mayores competencias socioemocionales favorecen ambientes de aula caracterizados por relaciones respetuosas, manejo positivo

de la disciplina y mejores condiciones para el aprendizaje, mientras que el estrés y el agotamiento emocional pueden deteriorar las interacciones pedagógicas.

Estas competencias comprenden la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones, interpretar las emociones de otros, establecer relaciones positivas, resolver conflictos y tomar decisiones responsables. El modelo de CASEL identifica cinco dimensiones fundamentales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma responsable de decisiones.

En el ejercicio docente, estas capacidades permiten enfrentar situaciones complejas como la gestión de conflictos, mediación, contención emocional y construcción de vínculos pedagógicos basados en el respeto y la confianza. Por ello, constituyen simultáneamente un factor protector de la salud mental docente y un recurso preventivo para fortalecer la convivencia educativa.

No obstante, desde una perspectiva sistémica, las competencias socioemocionales no pueden considerarse una responsabilidad exclusivamente individual. Su desarrollo requiere condiciones institucionales que proporcionen apoyo, liderazgo, tiempos para la colaboración y políticas orientadas al bienestar. En consecuencia, fortalecer estas competencias debe acompañarse de transformaciones organizacionales que permitan abordar también los factores estructurales que afectan la salud mental y la convivencia educativa (Jennings y Greenberg, 2009; CASEL).

2.4. DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR A LA CONVIVENCIA EDUCATIVA

El tránsito desde el concepto de “convivencia escolar” hacia “convivencia educativa” representa un cambio paradigmático en el sistema educativo chileno, que trasciende una modificación terminológica y redefine la manera de comprender las relaciones, la formación y la corresponsabilidad dentro de las comunidades educativas.

Tradicionalmente, la convivencia escolar se vinculaba principalmente con la prevención de la violencia, el control disciplinario y la aplicación de normas, privilegiando respuestas correctivas y, en ocasiones, sancionatorias. En contraste, el enfoque actual del Ministerio de Educación de Chile concibe la convivencia educativa como un proceso formativo, permanente y colectivo, en el que participan estudiantes, docentes, asistentes de la educación, equipos directivos, familias y sostenedores, orientado al bienestar, la inclusión, la participación democrática, el sentido de pertenencia y el desarrollo integral.

La Ley N.º 21.809 sobre Convivencia Educativa profundiza este cambio al incorporar principios de corresponsabilidad, bienestar emocional, prevención de la violencia y justicia

restaurativa, promoviendo estrategias como el diálogo, la mediación, la reparación y el aprendizaje socioemocional, por sobre respuestas exclusivamente punitivas.

Desde la Psicología Educativa, la convivencia educativa debe entenderse simultáneamente como contexto y proceso de desarrollo humano, ya que las relaciones que se construyen en la comunidad influyen en el aprendizaje, la salud mental, la identidad y el desarrollo socioemocional de sus integrantes.

En definitiva, este cambio de paradigma posiciona la convivencia educativa como un componente estructural de la calidad educativa y una estrategia de promoción de la salud mental, fortaleciendo comunidades más inclusivas, democráticas, protectoras y orientadas al bienestar colectivo.

3. SALUD MENTAL DOCENTE Y CONVIVENCIA EDUCATIVA EN CHILE

3.1. TRANSFORMACIONES DEL CONTEXTO EDUCATIVO CHILENO Y NUEVOS DESAFÍOS PARA EL BIENESTAR DOCENTE

Las transformaciones del sistema educativo chileno han generado importantes avances en inclusión, reconocimiento de derechos y calidad educativa, pero también han incrementado la complejidad del ejercicio docente. Actualmente, la labor del profesorado trasciende la enseñanza disciplinar e incorpora funciones de acompañamiento socioemocional, gestión de la convivencia educativa, implementación de políticas de inclusión, trabajo interdisciplinario, vinculación con las familias y cumplimiento de exigencias administrativas.

Esta ampliación del rol profesional supone una elevada demanda cognitiva, emocional y relacional, convirtiendo las condiciones organizacionales en un factor determinante del bienestar docente. Desde la Psicología Educativa, la salud mental del profesorado no puede explicarse exclusivamente por características individuales, sino por la interacción entre las relaciones interpersonales, la cultura institucional, las condiciones laborales y las políticas educativas.

Esta perspectiva es coherente con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), que entiende el bienestar como resultado de la interacción entre múltiples sistemas de influencia. En el contexto chileno, las transformaciones de las políticas públicas, las nuevas formas de participación familiar, los cambios organizacionales y la creciente diversidad de las aulas configuran un escenario que demanda nuevas respuestas profesionales.

En este sentido, comprender el bienestar docente en Chile requiere una mirada ecológica y sistémica, capaz de integrar las dimensiones personales, institucionales, sociales y culturales que configuran actualmente el trabajo educativo. Por tanto, la

protección de la salud mental del profesorado constituye un desafío no solo individual, sino también organizacional y de política educativa.

3.2. LA SALUD MENTAL DOCENTE COMO INDICADOR DE CALIDAD EDUCATIVA

La evidencia científica contemporánea reconoce que la salud mental del profesorado trasciende el ámbito del bienestar laboral individual y constituye un indicador estratégico de la calidad educativa. El bienestar docente influye directamente en el clima escolar, las relaciones pedagógicas, la motivación profesional, las prácticas de enseñanza y el desarrollo socioemocional del estudiantado (Jennings y Greenberg, 2009; Collie, Shapka y Perry, 2012; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Desde esta perspectiva, el bienestar docente puede comprenderse como un capital profesional y organizacional que favorece la autoeficacia, la innovación pedagógica, la colaboración y la construcción de ambientes de aprendizaje seguros. En contraste, la exposición prolongada al estrés, el agotamiento emocional y el burnout deteriora la capacidad para establecer vínculos positivos, gestionar conflictos y responder adecuadamente a las necesidades del estudiantado (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Esta concepción ha sido progresivamente incorporada en las políticas educativas chilenas. La Política Nacional de Convivencia Educativa y el Plan de Reactivación Educativa reconocen el bienestar de los equipos educativos como una condición para construir comunidades protectoras, inclusivas y orientadas al aprendizaje.

En suma, la salud mental docente debe ser comprendida como un componente estructural de la calidad y sostenibilidad educativa, cuya promoción requiere superar enfoques centrados exclusivamente en el individuo y avanzar hacia condiciones institucionales que protejan el bienestar colectivo.

3.3. RIESGOS PSICOSOCIALES Y DESGASTE PROFESIONAL DOCENTE

Los riesgos psicosociales laborales constituyen un factor central para comprender el deterioro de la salud mental docente. Desde la Psicología del Trabajo y la Psicología Educativa, el estrés profesional se entiende como resultado de la exposición sostenida a demandas laborales que superan los recursos disponibles para afrontarlas, más que como consecuencia de situaciones aisladas.

En el ámbito educativo, estos riesgos incluyen sobrecarga e intensificación laboral, ambigüedad de funciones, presión evaluativa, violencia, escasez de recursos, insuficiente apoyo institucional y mayores exigencias asociadas a la inclusión y diversidad.

La acumulación de estas condiciones puede afectar el bienestar físico, emocional y cognitivo del profesorado.

Una de sus principales consecuencias es el síndrome de burnout, caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y disminución de la realización profesional (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). En la práctica docente, puede manifestarse mediante cansancio persistente, pérdida de motivación, dificultades para establecer vínculos empáticos, insatisfacción laboral y percepción de ineficacia profesional.

En Chile, las transformaciones recientes del sistema educativo y el aumento de las demandas vinculadas con la diversidad, la inclusión, las problemáticas socioemocionales y las tareas administrativas han contribuido a intensificar la percepción de sobrecarga y desgaste profesional (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Desde una perspectiva experta, el burnout no debe interpretarse como una debilidad individual, sino como una expresión de desequilibrios entre las demandas laborales y los recursos institucionales disponibles. Por ello, su prevención requiere superar enfoques centrados exclusivamente en la resiliencia individual y avanzar hacia mejores condiciones laborales, liderazgo protector, apoyo institucional y culturas organizacionales saludables.

3.4. LA VIOLENCIA EDUCATIVA COMO FENÓMENO SISTÉMICO

La violencia educativa constituye actualmente un desafío sistémico para el bienestar de las comunidades escolares, pues ya no puede comprenderse exclusivamente como un problema de conducta estudiantil. Se trata de un fenómeno relacional que involucra a los distintos integrantes de la comunidad educativa y que puede afectar significativamente la salud mental y el desempeño profesional docente.

Desde la Psicología Educativa, la exposición reiterada a agresiones, amenazas, violencia verbal, conflictos y conductas disruptivas actúa como un estresor crónico, favoreciendo hipervigilancia, ansiedad, agotamiento emocional y disminución de la percepción de seguridad laboral. Asimismo, el desgaste asociado a estas experiencias reduce los recursos psicológicos necesarios para la mediación, la contención emocional y la resolución colaborativa de conflictos, deteriorando la calidad de las relaciones pedagógicas.

Frente a este escenario, el Ministerio de Educación de Chile ha promovido una concepción de la convivencia educativa como estrategia preventiva y de promoción del bienestar, superando enfoques exclusivamente reactivos o sancionatorios. En concordancia con la Ley N.º 21.809, se fortalecen principios como la corresponsabilidad, la participación, el aprendizaje socioemocional y las prácticas restaurativas.

En consecuencia, la prevención de la violencia educativa no puede recaer exclusivamente en el profesorado. Requiere una respuesta institucional y sistémica que articule liderazgo escolar, participación de las familias, trabajo interdisciplinario, apoyo a los equipos educativos y políticas institucionales preventivas, orientadas a construir comunidades seguras, inclusivas y protectoras.

4. FACTORES QUE AFECTAN LA SALUD MENTAL DEL PROFESORADO

La salud mental docente es un fenómeno multidimensional y dinámico, determinado por la interacción entre factores personales, laborales, relacionales, organizacionales y socioculturales. Desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987), el bienestar del profesorado no puede explicarse únicamente desde características individuales, sino que emerge de la interacción permanente entre la persona y las condiciones de su entorno profesional.

La evidencia señala que el deterioro del bienestar docente se relaciona especialmente con la acumulación de demandas laborales, la exposición prolongada al estrés y la insuficiencia de recursos personales e institucionales para afrontarlos (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001; Collie, Shapka y Perry, 2012). En el contexto chileno, estos factores se intensifican por la creciente diversidad de las aulas, las exigencias de inclusión, las situaciones de violencia educativa y la ampliación de las responsabilidades asignadas a las instituciones escolares.

Por lo tanto, comprender la salud mental docente requiere una mirada sistémica que trascienda la responsabilidad individual y considere las condiciones en que se desarrolla el trabajo educativo. Identificar estos factores resulta fundamental para diseñar estrategias de prevención, fortalecer la convivencia educativa y construir comunidades escolares saludables y protectoras.

4.1. SOBRECARGA LABORAL: UNA FUENTE PERMANENTE DE DESGASTE PROFESIONAL

La sobrecarga laboral constituye uno de los principales factores de riesgo para la salud mental docente, siendo un predictor relevante del estrés ocupacional y del síndrome de burnout (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). La transformación del rol docente ha ampliado sus responsabilidades hacia ámbitos administrativos, inclusión educativa, convivencia, coordinación interdisciplinaria y vinculación con las familias, sin un incremento proporcional de los recursos disponibles.

Desde la Psicología Educativa, este fenómeno se entiende como intensificación del trabajo docente, caracterizada por el aumento sostenido de demandas que reduce los tiempos destinados a la planificación, reflexión pedagógica, colaboración y autocuidado. En el contexto chileno, las reformas, sistemas de evaluación y exigencias institucionales pueden profundizar la percepción de desequilibrio entre demandas profesionales y recursos disponibles.

Las consecuencias trascienden el cansancio físico e incluyen fatiga cognitiva, dificultades de regulación emocional, irritabilidad, frustración, desmotivación y mayor riesgo de burnout (Maslach y Leiter, 2016). Además, la sobrecarga afecta la convivencia educativa, al limitar las oportunidades para establecer vínculos significativos y desarrollar estrategias preventivas, restaurativas y socioemocionales.

En definitiva, la sobrecarga laboral debe abordarse como un problema organizacional y de salud ocupacional, no como una dificultad individual. Su prevención requiere revisar las condiciones de trabajo, equilibrar responsabilidades, asegurar tiempos protegidos para la colaboración y fortalecer políticas institucionales de cuidado y bienestar docente.

4.2. VIOLENCIA EDUCATIVA Y DETERIORO DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO DOCENTE

La violencia educativa constituye uno de los principales factores de riesgo para la salud mental del profesorado, debido a que afecta directamente la percepción de seguridad, el bienestar emocional y la autoeficacia profesional. Desde la Psicología Educativa, se comprende como un fenómeno relacional y sistémico que impacta a estudiantes, docentes, asistentes de la educación y equipos directivos, superando una interpretación centrada exclusivamente en la disciplina estudiantil.

La exposición reiterada a agresiones físicas o verbales, amenazas, hostigamiento y conflictos persistentes puede generar ansiedad, hipervigilancia, agotamiento emocional y deterioro de las relaciones pedagógicas. Cuando estas experiencias se mantienen en el tiempo y no existen apoyos institucionales suficientes, los docentes pueden pasar de estrategias activas de resolución de problemas a respuestas defensivas, como la evitación y el distanciamiento emocional, aumentando el riesgo de desgaste profesional y burnout.

En el contexto chileno, la intensificación de los conflictos posteriores a la pandemia ha reforzado la necesidad de abordar la violencia desde una perspectiva preventiva, ecológica y corresponsable. En este marco, las políticas del Ministerio de Educación promueven la convivencia educativa como un proceso formativo basado en la participación,

el diálogo, la reparación de las relaciones y la construcción de ambientes seguros y protectores, superando progresivamente los enfoques exclusivamente sancionatorios.

De este modo, prevenir la violencia educativa constituye también una estrategia de protección de la salud mental docente. La construcción de comunidades educativas emocionalmente seguras requiere no solo competencias individuales del profesorado, sino también apoyo institucional, liderazgo efectivo, participación de la comunidad y condiciones organizacionales que permitan enfrentar los conflictos de manera colaborativa y restaurativa.

4.3. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LAS NUEVAS DEMANDAS PARA EL PROFESORADO

La inclusión educativa constituye uno de los principales avances del sistema educativo chileno, al promover el reconocimiento de la diversidad como un componente fundamental de comunidades educativas democráticas, equitativas y orientadas al derecho a una educación de calidad para todos. Desde la Psicología Educativa, la inclusión representa tanto un principio ético como pedagógico, que favorece el desarrollo integral y la participación de los estudiantes.

No obstante, la implementación de políticas inclusivas también ha incrementado la complejidad del trabajo docente. Actualmente, el profesorado debe responder a una amplia diversidad de necesidades educativas, desarrollar estrategias de diferenciación pedagógica y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), coordinarse con equipos interdisciplinarios, trabajar colaborativamente con las familias y atender necesidades socioemocionales de los estudiantes. Estas tareas requieren importantes capacidades de planificación, flexibilidad cognitiva, regulación emocional y colaboración profesional.

El principal riesgo para la salud mental docente no reside en la inclusión educativa en sí misma, sino en la existencia de una brecha entre las demandas que esta implica y los recursos disponibles para responder adecuadamente. Cuando faltan apoyos especializados, tiempos de coordinación, recursos pedagógicos y respaldo institucional, aumenta la percepción de sobrecarga y el riesgo de desgaste profesional.

En contraste, los establecimientos que desarrollan culturas institucionales inclusivas, sustentadas en el trabajo interdisciplinario, el liderazgo distribuido y la colaboración entre profesionales, favorecen mayores niveles de bienestar docente, satisfacción laboral y convivencia educativa. En consecuencia, la inclusión debe comprenderse desde una perspectiva sistémica y corresponsable, donde su implementación no recaiga exclusivamente en el profesor de aula, sino que comprometa a toda la comunidad educativa y a las estructuras organizacionales del sistema.

4.4. LA AUTOEFICACIA DOCENTE COMO MECANISMO PROTECTOR

La autoeficacia docente constituye un importante factor protector de la salud mental, especialmente frente a contextos educativos caracterizados por elevadas demandas. Se refiere a la creencia del profesorado respecto de su capacidad para organizar y ejecutar acciones eficaces orientadas al aprendizaje y para afrontar satisfactoriamente las dificultades propias de la profesión.

Los docentes con mayor percepción de autoeficacia tienden a mostrar mayor perseverancia ante las dificultades, utilizar estrategias de afrontamiento más adaptativas, establecer relaciones pedagógicas positivas y presentar menores niveles de agotamiento emocional. Por ello, la autoeficacia actúa como un recurso psicológico que favorece tanto el bienestar profesional como la calidad de las prácticas educativas.

Desde la Psicología Educativa, la autoeficacia debe entenderse como una construcción dinámica y susceptible de fortalecimiento, más que como una característica fija de la personalidad. Se desarrolla mediante experiencias de éxito, reconocimiento profesional, apoyo de los equipos directivos, colaboración entre pares y oportunidades de formación y desarrollo profesional.

En el contexto chileno, su fortalecimiento adquiere especial importancia debido a las actuales demandas asociadas a la inclusión, la convivencia educativa y la diversidad. Las políticas que promueven el liderazgo distribuido, la corresponsabilidad y las comunidades profesionales de aprendizaje pueden contribuir simultáneamente a fortalecer la percepción de competencia docente, prevenir el desgaste profesional y mejorar la calidad educativa.

5. CONCLUSIONES

La evidencia revisada permite concluir que la salud mental docente constituye un componente estructural de la calidad educativa y de la convivencia educativa. Desde la Psicología Educativa, el bienestar del profesorado debe comprenderse como un fenómeno dinámico, multidimensional y ecológico, determinado por la interacción entre factores personales, relacionales, organizacionales y socioculturales, en concordancia con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987).

En el contexto chileno, la intensificación del trabajo docente, el aumento de responsabilidades administrativas, las demandas asociadas a la inclusión y atención de la diversidad, la violencia educativa y la complejidad de las necesidades socioemocionales del estudiantado han incrementado los riesgos psicosociales, favoreciendo situaciones de estrés crónico, agotamiento emocional y desgaste profesional. Estas condiciones no

solo afectan al profesorado, sino que repercuten en las relaciones pedagógicas, el clima institucional y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001; Collie, Shapka y Perry, 2012; Jennings y Greenberg, 2009).

Un hallazgo central es la existencia de una relación bidireccional entre salud mental docente y convivencia educativa. El bienestar del profesorado favorece la regulación emocional, las competencias socioemocionales, la comunicación empática, la resolución colaborativa de conflictos y la construcción de vínculos pedagógicos positivos. A su vez, una convivencia basada en la inclusión, la participación, el respeto y el sentido de pertenencia constituye un factor protector frente al estrés y el desgaste profesional.

Asimismo, los factores protectores no pueden reducirse a recursos individuales como la resiliencia, la autoeficacia o las competencias socioemocionales. Aunque estos recursos son relevantes, su efectividad depende de la existencia de condiciones organizacionales favorables, tales como liderazgo escolar, apoyo institucional, distribución equilibrada de responsabilidades, trabajo colaborativo, equipos interdisciplinarios, reconocimiento profesional y espacios protegidos para la reflexión y el autocuidado.

En este marco, la transición desde la “convivencia escolar” hacia la “convivencia educativa” representa un cambio paradigmático en el sistema chileno. La Política Nacional de Convivencia Educativa y la Ley N.º 21.809 amplían la comprensión de la convivencia, desplazando el énfasis desde el control y la sanción hacia la prevención, el bienestar, la inclusión, la participación democrática, la corresponsabilidad y el desarrollo integral de toda la comunidad educativa.

Por tanto, fortalecer la salud mental docente debe constituirse en una prioridad de las políticas educativas y de la gestión institucional. El bienestar del profesorado no puede ser concebido como una responsabilidad individual, sino como un compromiso compartido entre docentes, equipos directivos, comunidades educativas, instituciones formadoras y Estado. Invertir en condiciones laborales saludables, formación continua, liderazgo pedagógico, apoyo institucional y estrategias de cuidado constituye una inversión estratégica en la calidad y sostenibilidad del sistema educativo.

Finalmente, la convivencia educativa debe entenderse como un espacio privilegiado para la promoción de la salud mental, y no únicamente como un mecanismo para prevenir conflictos. Su fortalecimiento permite construir comunidades caracterizadas por relaciones respetuosas, participación, inclusión, pertenencia y bienestar socioemocional. En consecuencia, proteger la salud mental del profesorado constituye una condición indispensable para avanzar hacia una educación de calidad, inclusiva, democrática y socialmente justa.

REFERENCIAS

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados. Paidós.

CASEL. (2020). What is social and emotional learning? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>

CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org>

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. En G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351–357). Academic Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

Ministerio de Educación de Chile. (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2023). Plan de Reactivación Educativa. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2024). Orientaciones para la implementación de la Ley N.° 21.809 sobre convivencia, buen trato y bienestar de las comunidades educativas. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2024). Política Nacional de Convivencia Educativa 2024–2030. Documento central. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21568>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024). Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession. UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). Supporting teachers' well-being: Insights from TALIS 2018. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0e6d6647-en>

República de Chile. (2026). Ley N.° 21.809 sobre convivencia, buen trato y bienestar de las comunidades educativas, con el objetivo de prevenir y erradicar el acoso escolar, la discriminación y todo tipo de violencia en los establecimientos educacionales. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1222799>

Superintendencia de Seguridad Social. (2023). Protocolo de Vigilancia de Riesgos Psicosociales en el Trabajo (CEAL-SM/SUSESO). Gobierno de Chile.

CAPÍTULO 5

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

Data de submissão: 20/09/2026

Data de aceite: 06/10/2026

Ricardo Castro Cáceres

Universidad Católica de la
Santísima Concepción

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

Claudio Rojas Tolmo

Universidad Santo Tomás

<https://orcid.org/0000-0002-8147-0172>

Pilar Contreras Parraguez

Universidad del BioBio

<https://orcid.org/0000-0002-5105-6392>

RESUMEN: La convivencia escolar suele abordarse desde una perspectiva normativa y reactiva, centrada en la regulación de la conducta, la prevención de la violencia y la aplicación de protocolos. Aunque estas acciones son necesarias para proteger derechos y organizar la vida institucional, resultan insuficientes para comprender la convivencia como un proceso pedagógico construido en las relaciones cotidianas. Este capítulo propone el concepto de **convivencia educativa situada**, entendido como el proceso mediante el cual una comunidad escolar construye formas contextualizadas de reconocimiento, participación, cuidado,

pertenencia y bienestar. La propuesta articula aportes de la construcción social del significado, el aprendizaje experiencial, la ética de la alteridad, el bienestar colectivo, la perspectiva narrativa y el enfoque centrado en soluciones. Sobre estos fundamentos se desarrollan la **Pedagogía Vivencial de la Convivencia Educativa** y el **Modelo Vivencial para la Construcción de la Convivencia Educativa Situada**, organizado como un ciclo que integra experiencia, reflexión, resignificación, reconocimiento de recursos, acción transformadora y bienestar colectivo. Finalmente, se presentan orientaciones de implementación y una secuencia de talleres para diagnosticar la convivencia, externalizar los problemas, recuperar fortalezas, proyectar futuros preferidos y construir acuerdos de corresponsabilidad. Se concluye que transformar la convivencia requiere articular regulación institucional, participación comunitaria y experiencias pedagógicas contextualizadas, reflexivas y sostenidas.

PALABRAS CLAVE: convivencia educativa situada; pedagogía vivencial; bienestar colectivo; comunidad escolar; alteridad.

SITUATED EDUCATIONAL COEXISTENCE AND EXPERIENTIAL STRATEGIES FOR BUILDING WELL BEING AND COMMUNITY AT SCHOOL

ABSTRACT: School coexistence is commonly approached from a normative and reactive

perspective focused on regulating behavior, preventing violence, and implementing protocols. Although these measures are necessary to protect rights and organize institutional life, they are insufficient for understanding coexistence as a pedagogical process constructed through everyday relationships. This chapter proposes the concept of situated educational coexistence, understood as the process through which a school community develops context-sensitive forms of recognition, participation, care, belonging, and well-being. The proposal integrates contributions from the social construction of meaning, experiential learning, the ethics of alterity, collective well-being, narrative perspectives, and the solution-focused approach. Building on these foundations, the chapter develops the Experiential Pedagogy of Educational Coexistence and the Experiential Model for Building Situated Educational Coexistence. The latter is organized as a cycle integrating experience, reflection, resignification, recognition of resources, transformative action, and collective well-being. Finally, the chapter presents implementation guidelines and a workshop sequence designed to assess coexistence, externalize problems, recover strengths, envision preferred futures, and establish agreements grounded in shared responsibility. It concludes that transforming coexistence requires the articulation of institutional regulation, community participation, and contextualized, reflective, and sustained pedagogical experiences.

KEYWORDS: situated educational coexistence; experiential pedagogy; collective well-being; school community; alterity.

1. INTRODUCCIÓN

La convivencia constituye una dimensión esencial de la experiencia educativa. En la escuela, sus integrantes construyen cotidianamente vínculos, normas y formas de participación que configuran el clima escolar e inciden en el bienestar, la pertenencia y el aprendizaje del estudiantado (González et al., 2023; Podiya et al., 2025).

Pese a su relevancia, suele abordarse desde una perspectiva reguladora, centrada en el cumplimiento de normas, la prevención de la violencia y la resolución de conflictos. Estas medidas son necesarias, pero insuficientes cuando se limitan al control conductual o a respuestas punitivas de escasa eficacia a largo plazo (Jones et al., 2023). En Chile, además, persisten prácticas disciplinarias excluyentes, pese a los esfuerzos por promover una convivencia democrática y dialógica (López et al., 2022).

La convivencia no comienza con el conflicto, sino que se construye diariamente mediante las relaciones, el ejercicio de la autoridad, la distribución de la palabra y la participación en las decisiones. Convivir implica aprender a reconocer a los demás, expresar necesidades, asumir responsabilidades y afrontar colaborativamente las diferencias. Desde esta perspectiva, las normas y los protocolos adquieren una finalidad pedagógica orientada a proteger derechos, promover aprendizajes, reparar daños y transformar relaciones (Anabalón et al., 2024).

Cada comunidad construye formas particulares de convivencia según su historia, cultura institucional y condiciones territoriales. Por ello, se propone el concepto de **convivencia educativa situada**, entendido como un proceso pedagógico, relacional y cultural mediante el cual la comunidad escolar desarrolla formas contextualizadas de reconocimiento, participación, cuidado y bienestar colectivo.

Esta concepción distingue el conflicto de la violencia y lo comprende como expresión de diferencias, necesidades y significados. Cuando se aborda pedagógicamente, puede favorecer el diálogo, la responsabilidad, la reparación y la construcción de nuevos acuerdos. En este sentido, las prácticas restaurativas fortalecen los vínculos, la autorregulación y las estrategias pacíficas para afrontar las diferencias (Lodi et al., 2022; Pérez-Jorge et al., 2023).

Este capítulo fundamenta una concepción situada y vivencial de la convivencia educativa y propone estrategias para fortalecer el bienestar y la construcción de comunidad. Para ello, desarrolla la **Pedagogía Vivencial de la Convivencia Educativa**, presenta un modelo articulado en torno a la experiencia, la reflexión y la transformación, y ofrece orientaciones y talleres adaptables a cada comunidad escolar.

2. FUNDAMENTOS DE LA CONVIVENCIA EDUCATIVA SITUADA

La convivencia educativa situada amplía la perspectiva tradicional al integrar sus dimensiones normativa, pedagógica, relacional y contextual. No sustituye las normas, los protocolos ni los procedimientos institucionales, sino que los articula con procesos de aprendizaje, reconocimiento, participación y bienestar colectivo.

2.1. DE LA REGULACIÓN A LA FORMACIÓN

El enfoque regulador ha permitido visibilizar la violencia, la discriminación y otras vulneraciones, además de establecer procedimientos para proteger derechos. Sin embargo, resulta insuficiente cuando se concentra en la conducta individual e interviene únicamente después de los incidentes. Las respuestas predominantemente punitivas muestran una eficacia limitada a largo plazo y pueden afectar el bienestar y el desarrollo académico del estudiantado (Jones et al., 2023).

En Chile, las políticas orientadas a una convivencia democrática coexisten con prácticas disciplinarias excluyentes. Esta tensión evidencia la necesidad de complementar la regulación con estrategias formativas, dialógicas y participativas (López et al., 2022).

Los conflictos se producen en relaciones atravesadas por emociones, necesidades e interpretaciones divergentes. Determinar la transgresión y aplicar una medida puede

cerrar administrativamente un incidente sin transformar las condiciones que lo originaron. Asimismo, categorías como “estudiante problemático” o “curso conflictivo” pueden convertir una dificultad circunstancial en una identidad permanente.

Una perspectiva educativa amplía el análisis: además de establecer qué ocurrió y qué procedimiento corresponde, procura comprender las interpretaciones, los efectos, las relaciones involucradas y los aprendizajes posibles. De este modo, la convivencia se convierte en un contenido y un proceso educativo orientado al diálogo, la participación, la responsabilidad y el cuidado.

Tabla 1: Enfoques de convivencia educativa.

Enfoque predominantemente regulador	Convivencia educativa situada
Prioriza normas y protocolos.	Integra regulación, formación y transformación.
Interviene principalmente ante incidentes.	Fortalece permanentemente las capacidades relacionales.
Centra el análisis en conductas individuales.	Considera relaciones, significados y contexto.
Busca controlar o resolver el conflicto.	Lo aborda como una oportunidad pedagógica.
Determina transgresiones y responsabilidades.	Incorpora comprensión, responsabilidad y reparación.
Evalúa incidentes y cumplimiento normativo.	Considera también participación, pertenencia y bienestar.

Fuente: Creación propia.

Ambos enfoques son necesarios. La convivencia educativa situada otorga sentido pedagógico a la regulación y la articula con el diálogo, la reparación y la transformación de las relaciones. Las prácticas restaurativas resultan coherentes con esta perspectiva porque favorecen la construcción de comunidad, las habilidades socioemocionales y la gestión positiva de los conflictos (Lodi et al., 2022).

2.2. RELACIONES, LENGUAJE Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

Desde una perspectiva sociocultural y construccionista, los significados se construyen mediante el lenguaje y la interacción social (Bruner, 1990; Gergen, 2009; Vygotsky, 1978). La convivencia no es, por tanto, una realidad fija, sino un proceso configurado en las conversaciones, rutinas y prácticas mediante las cuales una comunidad define lo permitido, valioso y problemático.

Acciones cotidianas como saludar, escuchar, distribuir la palabra o responder ante un desacuerdo comunican quiénes pueden participar, qué diferencias son reconocidas y qué voces poseen legitimidad. Por ello, transformar la convivencia exige examinar tanto los episodios críticos como las rutinas que organizan la vida escolar.

El lenguaje no solo describe las relaciones, sino que también contribuye a producirlas. Frente a las categorías que fijan identidades, la perspectiva narrativa propone separar a las personas de los problemas mediante la externalización (White & Epston, 1990). En lugar de afirmar que un estudiante “es agresivo”, se analiza cuándo aparece la agresividad, qué efectos produce y en qué situaciones logra actuar de otra manera.

La externalización no elimina la responsabilidad, sino que permite asumirla sin reducir la identidad al problema. Complementariamente, el enfoque centrado en soluciones recupera excepciones, capacidades y futuros preferidos que las narrativas centradas en el déficit suelen invisibilizar (de Shazer et al., 2007).

2.3. ALTERIDAD, PARTICIPACIÓN Y CONFLICTO

La convivencia educativa encuentra su fundamento ético en el reconocimiento del otro como un sujeto legítimo, cuya experiencia no puede reducirse a las categorías con las que es clasificado. La alteridad supone reconocer perspectivas, necesidades e interpretaciones diferentes en la construcción de la vida común (Levinas, 1969).

Reconocer al otro exige crear condiciones para que pueda expresarse, ser escuchado e incidir en las decisiones. Una participación efectiva requiere espacios de expresión, interlocutores dispuestos a escuchar y posibilidades reales de influencia (Lundy, 2007). Esta exigencia es especialmente relevante para quienes suelen permanecer invisibilizados por su edad, género, discapacidad, procedencia social, pertenencia cultural o posición institucional.

Desde este fundamento, el conflicto puede comprenderse como una divergencia de intereses, necesidades o significados. Su abordaje pedagógico requiere escuchar las distintas perspectivas, reconocer los efectos de las acciones y examinar las relaciones de poder involucradas.

Esto no significa que todas las interpretaciones sean equivalentes ni que el diálogo sustituya la protección frente a la violencia. Las situaciones de maltrato o vulneración de derechos exigen activar los procedimientos institucionales. No obstante, cuando existen condiciones de seguridad, el conflicto puede convertirse en una oportunidad para desarrollar comprensión, responsabilidad, reparación y nuevos acuerdos mediante prácticas dialógicas y restaurativas (Lodi et al., 2022).

2.4. BIENESTAR COLECTIVO Y COMUNIDAD

La convivencia y el bienestar mantienen una relación recíproca. Las relaciones respetuosas y colaborativas favorecen la seguridad, la pertenencia y el compromiso; a

su vez, quienes se sienten reconocidos y apoyados participan con mayor disposición y afrontan mejor las diferencias. El bienestar constituye, por tanto, un fundamento y un resultado de la convivencia educativa (Davies et al., 2025).

El modelo PERMA identifica las emociones positivas, el compromiso, las relaciones, el sentido y el logro como dimensiones del florecimiento humano (Seligman, 2011). Su relación con el bienestar y la resiliencia infantil cuenta con respaldo empírico, aunque requiere profundizar especialmente en las dimensiones de compromiso y sentido (Turner et al., 2023).

En la escuela, estas dimensiones deben interpretarse comunitariamente: la confianza favorece las emociones positivas; la participación expresa compromiso; el apoyo sustenta las relaciones; los propósitos compartidos proporcionan sentido; y los logros adquieren valor cuando contribuyen al desarrollo colectivo.

El bienestar colectivo no equivale a sumar estados individuales. Es una propiedad relacional expresada en la capacidad de la comunidad para cuidar, ofrecer pertenencia, afrontar dificultades y favorecer la participación. Tampoco implica una armonía permanente, pues exige considerar cómo se distribuyen el reconocimiento, la palabra y el poder.

En definitiva, la convivencia educativa situada articula formación, construcción social de significados, reconocimiento del otro y bienestar colectivo. Desde esta integración, la escuela se comprende como un territorio relacional capaz de reproducir exclusiones o generar experiencias de cuidado y transformación. Sobre estos fundamentos se construye la **Pedagogía Vivencial de la Convivencia Educativa**.

3. PEDAGOGÍA VIVENCIAL DE LA CONVIVENCIA EDUCATIVA

Si la convivencia se construye mediante relaciones concretas, su aprendizaje no puede limitarse a transmitir normas o conceptos. Aprender a convivir requiere participar en experiencias que permitan reconocer emociones, escuchar perspectivas, colaborar, afrontar desacuerdos y reflexionar sobre los efectos de las propias acciones.

No obstante, realizar una actividad no garantiza el aprendizaje. Una experiencia adquiere valor educativo cuando responde a un propósito, es reflexionada y se proyecta hacia nuevas situaciones (Dewey, 1938). En convivencia, esto implica articular lo vivido con el diálogo, la construcción de significados y la transformación de las relaciones.

La **Pedagogía Vivencial de la Convivencia Educativa** se define como un enfoque pedagógico situado que organiza experiencias de participación, diálogo y reflexión para comprender las relaciones, reconocer los recursos de la comunidad y construir acciones orientadas al bienestar colectivo.

3.1. FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS

La propuesta integra cuatro fundamentos:

- **Aprendizaje experiencial:** reconoce la experiencia reflexionada como fuente de conocimiento (Dewey, 1938; Kolb, 1984).
- **Construcción social del significado:** sostiene que las interpretaciones se configuran mediante el lenguaje y la interacción (Bruner, 1990; Vygotsky, 1978).
- **Ética de la alteridad:** sitúa el reconocimiento y la responsabilidad hacia el otro como bases de la relación educativa (Levinas, 1969).
- **Bienestar colectivo:** comprende la convivencia desde la pertenencia, la confianza, el cuidado y la participación.

A estos fundamentos se incorporan recursos narrativos y del enfoque centrado en soluciones. La perspectiva narrativa permite separar a las personas de los problemas y revisar historias que consolidan identidades estigmatizadas (White & Epston, 1990). El enfoque centrado en soluciones recupera excepciones, capacidades y futuros preferidos de la comunidad (de Shazer et al., 2007).

La Pedagogía Vivencial se organiza mediante seis principios:

1. **Situacionalidad:** las experiencias responden a la historia, las necesidades y los recursos de cada comunidad.
2. **Experiencialidad:** la convivencia se aprende participando en situaciones significativas.
3. **Reflexividad:** lo vivido se transforma en aprendizaje mediante su análisis individual y colectivo.
4. **Participación:** las personas intervienen en la comprensión de las dificultades y la construcción de respuestas.
5. **Reconocimiento:** las distintas voces son escuchadas y se resguarda la dignidad de quienes participan.
6. **Transformación:** los aprendizajes se traducen en acciones, compromisos y acuerdos observables.

3.2. CICLO PEDAGÓGICO VIVENCIAL

La propuesta se concreta mediante un ciclo de cinco momentos:

Tabla 2: Ciclo pedagógico vivencial.

Momento	Pregunta orientadora	Propósito
Experiencia	¿Qué vivimos?	Participar en una situación significativa.
Expresión	¿Cómo nos afectó?	Reconocer emociones y percepciones.
Reflexión	¿Qué ocurrió y qué efectos produjo?	Comprender relaciones, acciones y significados.
Construcción	¿Qué aprendemos juntos?	Elaborar alternativas y reconocer recursos.
Transferencia	¿Qué cambiaremos?	Traducir el aprendizaje en acciones y acuerdos.

Fuente: Creación propia.

El ciclo es recursivo: las acciones acordadas generan nuevas experiencias que deben observarse, evaluarse y ajustarse. Esta continuidad responde al aprendizaje entendido como transformación de la experiencia mediante la reflexión y la experimentación activa (Dewey, 1938; Kolb, 1984).

La transferencia es decisiva. Los talleres pierden capacidad transformadora cuando concluyen sin acciones, responsables, plazos o mecanismos de seguimiento. La participación sostenible requiere vincular lo aprendido con decisiones que influyan en las prácticas comunitarias (Forshaw & Woods, 2023).

La reflexión puede orientarse preguntando qué ocurrió, cómo fue vivido, qué interpretaciones surgieron, qué efectos produjeron las acciones, qué se aprendió y cómo se aplicará. Su finalidad es reconocer la diversidad de experiencias y construir comprensiones compartidas que orienten la acción.

3.3. CONDICIONES ÉTICAS Y ARTICULACIÓN ESCOLAR

Las actividades vivenciales pueden movilizar emociones, recuerdos y experiencias sensibles. Por ello, requieren acuerdos de escucha, respeto, confidencialidad, cuidado y participación voluntaria. Nadie debe ser obligado a revelar situaciones privadas ni participar en dinámicas que reproduzcan estigmatización, burlas o relaciones de poder.

Estas experiencias no buscan identificar culpables, forzar reconciliaciones ni sustituir intervenciones especializadas. Ante situaciones de violencia o vulneración de derechos, corresponde priorizar la protección y activar los protocolos institucionales. Los talleres complementan, pero no reemplazan, las medidas de resguardo, reparación y apoyo profesional.

El facilitador cumple una función mediadora: formula preguntas, distribuye la palabra, reconoce diferentes perspectivas y ayuda a transformar la experiencia en aprendizaje. Una participación genuina requiere espacios seguros de expresión, escucha efectiva y posibilidades reales de incidencia (Lundy, 2007).

La responsabilidad por la convivencia no corresponde exclusivamente al equipo especializado. Docentes, directivos, asistentes de la educación y profesionales de apoyo construyen diariamente las relaciones escolares, por lo que se requiere corresponsabilidad institucional.

La Pedagogía Vivencial debe integrarse en las prácticas de aula, la orientación, las reuniones de curso, las jornadas institucionales y el trabajo con las familias. Las estrategias participativas alcanzan mayor sostenibilidad cuando forman parte de un enfoque de toda la escuela (Forshaw & Woods, 2023).

Su aporte consiste en convertir las relaciones escolares en objeto y medio de aprendizaje. De este modo, la comunidad desarrolla capacidades para practicar, evaluar y reconstruir colectivamente la convivencia.

4.MODELO VIVENCIAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA EDUCATIVA SITUADA

La convivencia educativa no se transforma únicamente mediante normas o actividades aisladas. Requiere un proceso pedagógico que permita examinar las experiencias escolares, revisar los significados que organizan las relaciones y construir acciones concretas de cambio.

El **Modelo Vivencial para la Construcción de la Convivencia Educativa Situada (MVCCES)** se propone como un marco flexible para orientar procesos de transformación en comunidades escolares. Su premisa sostiene que la convivencia se fortalece cuando la comunidad reflexiona sobre sus experiencias, resignifica sus relaciones, reconoce sus recursos y desarrolla acciones orientadas al bienestar colectivo.

El modelo comprende seis componentes interdependientes:

Tabla 3: Componentes del Modelo Vivencial para la Construcción de la Convivencia Educativa Situada.

Componente	Proceso central	Pregunta orientadora
Experiencia situada	Reconocimiento de una situación significativa.	¿Qué estamos viviendo?
Reflexión compartida	Análisis de emociones, acciones y efectos.	¿Cómo nos afecta?
Resignificación	Revisión de interpretaciones y narrativas.	¿Cómo comprendemos lo ocurrido?

Componente	Proceso central	Pregunta orientadora
Recursos y excepciones	Identificación de capacidades y experiencias positivas.	¿Cuándo hemos actuado de otra manera?
Acción transformadora	Construcción de acuerdos y cambios observables.	¿Qué haremos diferente?
Bienestar colectivo	Evaluación de avances y retroalimentación.	¿Qué cambió y cómo continuaremos?

Fuente: Creación propia.

4.1. EXPERIENCIA SITUADA Y REFLEXIÓN COMPARTIDA

El proceso comienza con una experiencia relevante para la comunidad, como una situación cotidiana, un conflicto, una narrativa, una actividad colaborativa o una dificultad identificada mediante un diagnóstico participativo. Su selección debe responder a las características, necesidades y recursos del contexto.

La experiencia adquiere sentido pedagógico cuando es examinada individual y colectivamente (Dewey, 1938; Kolb, 1984). Este análisis permite reconocer emociones, interpretaciones, acciones y efectos, considerando que una misma situación puede ser vivida de diferentes maneras.

La reflexión no busca determinar de inmediato quién tiene razón, sino comprender las dinámicas relacionales. Preguntas como ¿qué ocurrió?, ¿cómo lo vivimos?, ¿qué hicimos? y ¿qué efectos produjeron nuestras acciones? permiten superar explicaciones simplificadas e identificar las condiciones que favorecen o dificultan la convivencia.

4.2. RESIGNIFICACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE RECURSOS

Mediante el diálogo, los participantes revisan las narrativas utilizadas para explicar la experiencia. Las descripciones que fijan identidades se reemplazan por formulaciones relacionales y modificables. Así, “somos un curso conflictivo” puede reformularse como “el conflicto está dificultando nuestra capacidad para escucharnos”.

La resignificación separa a las personas de los problemas, reduce la estigmatización y abre posibilidades de cambio (White & Epston, 1990). No elimina la responsabilidad, sino que permite asumirla sin reducir la identidad a una conducta o dificultad.

Posteriormente, se identifican excepciones y capacidades. Reconocer cuándo el problema tuvo menor influencia, qué ocurrió de manera diferente y quiénes contribuyeron permite recuperar recursos colectivos para construir soluciones (de Shazer et al., 2007).

Esta orientación no minimiza las dificultades, sino que evita una interpretación exclusivamente deficitaria y fortalece la capacidad de la comunidad para producir cambios.

4.3. ACCIÓN TRANSFORMADORA Y BIENESTAR COLECTIVO

Los aprendizajes deben traducirse en acciones específicas, alcanzables y evaluables, como acuerdos de comunicación, cambios en las rutinas, oportunidades de participación o medidas de reparación. En lugar de acordar “respetarnos más”, debe precisarse qué comportamientos expresarán ese respeto, quiénes participarán y cómo se evaluarán los avances.

La transformación puede implicar cambios individuales, grupales e institucionales. Si existe una distribución desigual de la palabra, por ejemplo, no basta con solicitar mayor participación; también deben revisarse las prácticas mediante las cuales se organizan las conversaciones.

El resultado esperado es el fortalecimiento del bienestar colectivo, expresado en confianza, pertenencia, participación, cuidado y capacidad para afrontar diferencias. Las intervenciones escolares centradas en factores relacionales y ambientales pueden mejorar la conexión, la pertenencia y el compromiso del estudiantado (Davies et al., 2025).

El modelo tiene un carácter recursivo:

Experiencia situada → reflexión compartida → resignificación → recursos y excepciones → acción transformadora → bienestar colectivo → nueva experiencia.

Las acciones generan nuevas experiencias que deben evaluarse y ajustarse. La comunidad analiza los cambios, los avances, las dificultades persistentes y los acuerdos que requieren modificación. La transformación se comprende, así como un proceso progresivo, no como un resultado inmediato o definitivo.

4.4. PRINCIPIOS EXPLICATIVOS DEL MODELO

El MVCCES se sustenta en cinco principios:

1. **Contextualización:** las experiencias y estrategias responden a la historia, las necesidades y los recursos de cada comunidad.
2. **Experiencialidad:** la convivencia se aprende mediante situaciones vividas, significativas y reflexionadas.
3. **Construcción compartida:** los significados se revisan mediante el diálogo y la participación.
4. **Orientación hacia los recursos:** la transformación se apoya en capacidades, excepciones y experiencias satisfactorias.
5. **Recursividad:** las acciones generan nuevas experiencias que requieren observación, evaluación y ajuste.

El MVCCES no es un protocolo universal ni una secuencia rígida, sino un marco situado y flexible que articula experiencia, reflexión, resignificación y acción. Su aporte consiste en explicar cómo una comunidad puede avanzar desde la vivencia de una dificultad hacia la construcción compartida de recursos, acuerdos y prácticas orientadas al bienestar colectivo.

5. ORIENTACIONES Y ESTRATEGIAS PARA IMPLEMENTAR EL MODELO

La implementación del MVCCES debe adaptarse a la historia, las necesidades, los recursos y las condiciones institucionales de cada comunidad. No consiste en aplicar una secuencia estandarizada, sino en organizar un proceso participativo y contextualizado.

El modelo puede desarrollarse en un curso, ciclo educativo, equipo profesional o comunidad escolar. Su alcance dependerá del propósito, las capacidades disponibles y las posibilidades de seguimiento.

5.1. RUTA DE IMPLEMENTACIÓN

La aplicación del modelo se organiza en cinco momentos:

Tabla 4: Ruta de implementación en cinco momentos.

Momento	Propósito	Estrategia principal
D i a g n ó s t i c o participativo	Comprender cómo se experimenta la convivencia.	Cartografía de la convivencia.
Comprensión del problema	Reconocer relaciones, significados y efectos.	Externalización narrativa.
Recuperación de capacidades	Identificar experiencias positivas y recursos.	Excepciones y escalas.
Proyección del cambio	Construir una imagen concreta de mejora.	Futuro preferido.
Acción y seguimiento	Definir compromisos y evaluar avances.	Acuerdos de corresponsabilidad.

Fuente Creación propia.

El diagnóstico debe considerar tanto las dificultades como las experiencias de seguridad, pertenencia, bienestar y participación. Puede integrar conversaciones, cuestionarios breves, observaciones, antecedentes institucionales y representaciones elaboradas por los participantes. Su finalidad no es clasificar personas, sino identificar patrones relacionales y prioridades de transformación.

Una participación efectiva requiere condiciones para expresar distintas perspectivas e influir en las decisiones. Los procesos planificados pueden favorecer

la colaboración del estudiantado en la construcción de estrategias institucionales de bienestar (Forshaw & Woods, 2023).

A partir del diagnóstico, la comunidad debe definir un propósito específico y observable. En lugar de formular objetivos generales como “mejorar la convivencia”, conviene precisar acciones como fortalecer la escucha, ampliar la participación o transformar una práctica de exclusión.

Las actividades deben adecuarse a la edad y las características de sus participantes. Cada una requiere una finalidad pedagógica, preguntas de reflexión y una acción de transferencia. También deben establecerse acuerdos de respeto, confidencialidad, escucha y participación voluntaria. Ante situaciones de violencia o vulneración de derechos, corresponde activar los procedimientos institucionales de protección.

5.2. ESTRATEGIAS VIVENCIALES

Las siguientes estrategias concretan los componentes del MVCCES y pueden aplicarse de manera independiente o integrarse en una secuencia.

Cartografía de la convivencia. Los participantes representan los espacios escolares e identifican dónde experimentan seguridad, bienestar, participación, tensión o exclusión. La comparación de los mapas permite reconocer experiencias diversas y establecer prioridades.

Externalización narrativa. El grupo asigna un nombre metafórico al problema sin identificarlo con una persona, como “la burla que divide” o “el silencio que nos aísla”. Luego analiza cuándo aparece, qué efectos produce y qué condiciones lo fortalecen. La pregunta cambia desde “¿quién es el problema?” hacia “¿cómo influye el problema en nuestras relaciones?” (White & Epston, 1990).

Exploración de excepciones y recursos. Los participantes recuerdan situaciones en las que la dificultad estuvo ausente o tuvo menor influencia. Se analiza qué hicieron de manera diferente, quiénes contribuyeron y qué capacidades estuvieron presentes, construyendo así un repertorio de recursos colectivos (de Shazer et al., 2007).

Escala de convivencia. Se emplea una escala de 1 a 10, donde 1 representa el mayor dominio del problema y 10 la situación deseada. La atención se concentra en aquello que permite no estar en un nivel inferior y en las acciones necesarias para avanzar un punto.

Construcción del futuro preferido. Los participantes describen cómo sería la convivencia después de producirse cambios positivos. Esta imagen debe expresarse

mediante indicadores observables relacionados con la comunicación, la participación y el abordaje de las diferencias.

Acuerdos de cuidado y corresponsabilidad. Los aprendizajes se convierten en compromisos específicos. Cada acuerdo define la acción, las personas responsables, los apoyos requeridos, los indicadores de avance y la fecha de revisión.

5.3. SEGUIMIENTO Y SOSTENIBILIDAD

Una actividad aislada puede sensibilizar, pero difícilmente transforma relaciones consolidadas. Los acuerdos deben revisarse periódicamente mediante indicadores de participación, pertenencia, escucha, apoyo mutuo y capacidad para afrontar desacuerdos.

El seguimiento puede combinar escalas breves, observaciones, conversaciones y narrativas de cambio. Su finalidad no es calificar a los participantes, sino reconocer avances, dificultades y ajustes. Visibilizar las pequeñas transformaciones también fortalece la confianza de la comunidad en su capacidad para cambiar.

La sostenibilidad requiere integrar el modelo en las prácticas habituales: actividades de aula, orientación, reuniones de curso, jornadas institucionales, plan de gestión de la convivencia y trabajo con las familias. Las intervenciones ecológicas y multinivel muestran resultados favorables para fortalecer la pertenencia, la conexión y la participación escolar (Davies et al., 2025).

La responsabilidad no puede recaer exclusivamente en el equipo de convivencia. Docentes, estudiantes, directivos, asistentes de la educación, profesionales de apoyo y familias deben compartir compromisos. El MVCCES adquiere continuidad cuando deja de ser una actividad excepcional y se incorpora progresivamente a las prácticas y la cultura institucional.

6. SECUENCIA DE TALLERES VIVENCIALES

Se propone una secuencia de seis talleres dirigida al estudiantado y adaptable a distintos niveles educativos. Puede implementarse con un curso completo en sesiones de aproximadamente 60 minutos, facilitadas por un docente o profesional que conozca al grupo y pueda acompañar las experiencias emergentes.

La secuencia operacionaliza el MVCCES mediante una progresión que comienza con el reconocimiento de la convivencia, continúa con la resignificación del problema y la recuperación de recursos, y concluye con acuerdos y una narrativa colectiva de transformación.

6.1. ORGANIZACIÓN GENERAL

Tabla 5: Talleres vivenciales.

Taller	Propósito	Producto
1. Así vivimos nuestra escuela	Reconocer experiencias de bienestar y dificultad.	Cartografía de la convivencia.
2. El problema no es la persona	Externalizar la dificultad y comprender sus efectos.	Mapa de influencia del problema.
3. Cuando logramos convivir mejor	Identificar excepciones, capacidades y recursos.	Inventario de recursos colectivos.
4. La convivencia que queremos	Construir un futuro preferido y observable.	Imagen compartida e indicadores.
5. De las ideas a los acuerdos	Definir acciones y responsabilidades.	Plan colectivo de convivencia.
6. Nuestra nueva historia	Evaluar los cambios y proyectar su continuidad.	Narrativa de transformación y seguimiento.

Fuente: Creación Propia.

6.2. TALLER 1: ASÍ VIVIMOS NUESTRA ESCUELA

Objetivo: reconocer cómo experimenta el estudiantado la convivencia en los espacios escolares.

Los participantes elaboran un plano del establecimiento y señalan, mediante colores o símbolos, los lugares asociados con seguridad, acogida y participación, así como aquellos vinculados con tensión o exclusión. Luego comparan sus representaciones y construyen una cartografía común. La reflexión aborda dónde se sienten acogidos, qué ocurre en esos lugares, qué espacios generan dificultades y por qué pueden ser vividos de distintas maneras. Finalmente, el curso selecciona una prioridad para trabajar durante la secuencia.

Producto: cartografía colectiva y definición de una prioridad.

6.3. TALLER 2: EL PROBLEMA NO ES LA PERSONA

Objetivo: separar el problema de la identidad y comprender sus efectos relacionales.

El curso asigna un nombre metafórico a la dificultad, como “la burla que divide” o “el silencio que nos aísla”, evitando identificarla con una persona. Luego analiza cuándo aparece, qué acciones la fortalecen, cómo afecta al grupo y qué aspectos de la convivencia condiciona. La externalización permite analizar la dificultad sin convertirla

en un rasgo permanente de una persona o del curso (White & Epston, 1990). El taller concluye con una declaración compartida: “Nosotros no somos el problema; el problema es..., y queremos reducir su influencia porque...”.

Producto: nombre externalizado y mapa de influencia.

6.4. TALLER 3: CUANDO LOGRAMOS CONVIVIR MEJOR

Objetivo: identificar excepciones, fortalezas y recursos del grupo.

Los estudiantes recuerdan momentos en los que el problema estuvo ausente o tuvo menor influencia. En grupos, analizan qué ocurrió, qué hicieron de manera diferente, quiénes contribuyeron y qué condiciones facilitaron la experiencia. La exploración de excepciones permite recuperar capacidades que las narrativas centradas en el problema suelen invisibilizar (de Shazer et al., 2007). Los recursos identificados – como escucha, colaboración, creatividad o cuidado – se reúnen en un mural colectivo.

Producto: inventario de excepciones, recursos y fortalezas.

6.5. TALLER 4: LA CONVIVENCIA QUE QUEREMOS

Objetivo: construir una imagen compartida y observable del futuro preferido.

Los grupos imaginan que la convivencia ha mejorado y describen qué observarían, cómo se comunicarían y cómo afrontarían los desacuerdos. Esta visión puede representarse mediante relatos, dibujos, collages, dramatizaciones o producciones audiovisuales. Posteriormente, seleccionan indicadores concretos de mejoría. Mediante una escala de 1 a 10, valoran la situación actual e identifican una acción pequeña que permitiría avanzar un punto.

Producto: representación del futuro preferido e indicadores de avance.

6.6. TALLER 5: DE LAS IDEAS A LOS ACUERDOS

Objetivo: traducir los aprendizajes en acciones de cuidado y corresponsabilidad.

El curso revisa el problema externalizado, sus recursos y los indicadores del futuro preferido. A partir de ello, selecciona entre tres y cinco compromisos concretos. Cada acuerdo debe establecer:

- La acción que se realizará.
- Las personas responsables.
- Los apoyos necesarios.

- La fecha de inicio.
- Los indicadores de avance.
- La fecha y el mecanismo de evaluación.

Deben evitarse formulaciones generales como “respetarnos más”. Un acuerdo observable podría señalar: “Durante los trabajos grupales distribuiremos los roles y aseguraremos que cada integrante pueda expresar una idea”.

Producto: plan colectivo con acciones, responsables, apoyos e indicadores.

6.7. TALLER 6: NUESTRA NUEVA HISTORIA DE CONVIVENCIA

Objetivo: evaluar los avances, reconocer las contribuciones y proyectar la continuidad.

Los estudiantes revisan los productos anteriores y vuelven a valorar la convivencia mediante la escala de 1 a 10. Identifican los cambios observados, las acciones que contribuyeron y las dificultades que permanecen. Luego construyen una narrativa colectiva que explique cómo comenzó el proceso, qué problema enfrentaron, qué recursos utilizaron y qué transformaciones alcanzaron. Finalmente, reconocen las contribuciones realizadas y determinan qué acuerdos deben mantenerse o ajustarse.

Producto: narrativa colectiva de transformación y plan de continuidad.

6.8. CONDICIONES DE IMPLEMENTACIÓN

Antes de iniciar la secuencia deben establecerse acuerdos de escucha, respeto, confidencialidad, cuidado y participación voluntaria. Ninguna actividad debe exponer al estudiantado ni reconstruir experiencias que impliquen daño, estigmatización o revictimización. Las estrategias deben adaptarse a la edad y las características de los participantes. Con niños pequeños pueden emplearse juegos, dibujos y personajes metafóricos; con estudiantes mayores, análisis de situaciones, dramatizaciones y narrativas digitales. La secuencia también puede adecuarse para docentes, profesionales y familias.

La participación debe garantizar oportunidades de expresión, escucha efectiva y posibilidades reales de incidencia (Lundy, 2007). Asimismo, los talleres no sustituyen los protocolos frente a situaciones de violencia o vulneración de derechos. Si emerge información que comprometa la seguridad de una persona, corresponde detener la actividad, priorizar la protección y activar los procedimientos institucionales.

Finalmente, los compromisos deben integrarse en las prácticas cotidianas y revisarse periódicamente. La secuencia alcanza mayor sostenibilidad cuando se articula

con una estrategia institucional de convivencia y no permanece como una intervención aislada (Forshaw & Woods, 2023).

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La propuesta amplía la comprensión de la convivencia escolar al concebirla como un proceso pedagógico, relacional, cultural y situado. Convivir no significa únicamente cumplir normas o prevenir conflictos, sino aprender a participar en la construcción de una vida común. Esta perspectiva no elimina la regulación institucional, sino que la articula con el reconocimiento, la participación, el cuidado y el bienestar colectivo.

Uno de sus principales aportes consiste en superar las explicaciones centradas exclusivamente en el comportamiento individual. Las dificultades se producen dentro de relaciones, narrativas y condiciones institucionales que influyen en su aparición y continuidad. Considerar estas dimensiones no elimina las responsabilidades personales, sino que evita la estigmatización y permite construir respuestas comunitarias.

Esta perspectiva resulta pertinente frente a las limitaciones de los enfoques punitivos. Aunque las normas y los protocolos son indispensables, las medidas centradas únicamente en las consecuencias poseen una eficacia limitada para transformar las relaciones a largo plazo (Jones et al., 2023). En Chile, la persistencia de prácticas disciplinarias excluyentes confirma la necesidad de fortalecer estrategias democráticas, dialógicas y participativas (López et al., 2022).

El carácter situado de la propuesta cuestiona, además, la aplicación mecánica de programas estandarizados. Las escuelas poseen historias, culturas, condiciones territoriales y recursos diferentes. Por ello, las intervenciones deben partir de diagnósticos participativos y adaptarse a los significados, necesidades y posibilidades de cada contexto.

La **Pedagogía Vivencial de la Convivencia Educativa** articula experiencia, reflexión y acción. Reconoce que la convivencia no se aprende solo mediante explicaciones, sino participando en situaciones que permitan escuchar perspectivas, revisar interpretaciones y construir alternativas. Estas experiencias adquieren capacidad transformadora cuando se traducen en acuerdos concretos, prácticas coherentes y mecanismos de seguimiento.

El **Modelo Vivencial para la Construcción de la Convivencia Educativa Situada** sintetiza esta propuesta mediante un proceso recursivo que integra experiencia situada, reflexión compartida, resignificación, reconocimiento de recursos, acción transformadora y bienestar colectivo. Su potencial reside en conectar la comprensión de las dificultades con las capacidades existentes, evitando la culpabilización y las interpretaciones exclusivamente deficitarias.

La propuesta presenta también limitaciones. Su implementación requiere tiempo, continuidad, facilitadores preparados y respaldo institucional. Sin estas condiciones, los talleres pueden reducirse a actividades aisladas. Las iniciativas participativas alcanzan mayor sostenibilidad cuando se articulan con estrategias institucionales y consideran las relaciones de poder presentes en la comunidad (Forshaw & Woods, 2023).

Asimismo, las experiencias vivenciales no resultan apropiadas para resolver todas las situaciones. Los casos de violencia, vulneración de derechos o necesidades de atención especializada exigen medidas de protección e intervenciones específicas. Las estrategias pedagógicas y restaurativas complementan, pero no sustituyen, los procedimientos institucionales de resguardo.

La evaluación futura del MVCCES deberá considerar la reducción de incidentes y los cambios en la pertenencia, la participación, el reconocimiento, el bienestar y la capacidad colectiva para afrontar diferencias. Estas dimensiones se relacionan con mejores resultados sociales, emocionales y educativos (Davies et al., 2025). También será necesario examinar la pertinencia contextual, la calidad de la participación y la sostenibilidad de las transformaciones mediante diseños mixtos y participativos.

En conclusión, mejorar la convivencia no implica construir una escuela sin diferencias ni conflictos, sino desarrollar una comunidad capaz de abordarlos mediante el diálogo, el reconocimiento, el cuidado y la corresponsabilidad. La propuesta ofrece una ruta flexible para comprender las experiencias, recuperar recursos y construir acuerdos contextualizados.

La convivencia se fortalece cuando las personas dejan de ser receptoras pasivas de normas y participan activamente en la construcción de la vida escolar. En ello reside el sentido de la pedagogía vivencial: convertir la experiencia cotidiana de convivir en una oportunidad permanente de aprendizaje y transformación colectiva.

REFERENCIAS

Anabalón, Y. A., Toro, M. C., San Martín, N. L., Cornejo, C. O., & Román, E. V. (2024). School coexistence: Perceptions of education professionals belonging to the Ñuble region. *Environment and Social Psychology*, 9(4), Article 2168. <https://doi.org/10.54517/esp.v9i4.2168>

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Davies, C. A., Cordier, R., Graham, P., Littlefair, D., Speyer, R., & Melo, D. (2025). Interventions to improve connectedness, belonging, and engagement in secondary schools: A systematic review and meta-analysis. *Education Sciences*, 15(5), Article 582. <https://doi.org/10.3390/educsci15050582>

de Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCollum, E., & Berg, I. K. (2007). *More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy*. Haworth Press.

Dewey, J. (1938). **Experience and education**. Macmillan.

Forshaw, E., & Woods, K. (2023). Student participation in the development of whole-school wellbeing strategies: A systematic review of the literature. **Pastoral Care in Education**, 41(4), 430–448. <https://doi.org/10.1080/02643944.2022.2148175>

Gergen, K. J. (2009). **Relational being: Beyond self and community**. Oxford University Press.

González, C., Bacon, V. R., & Kearney, C. A. (2023). Systematic and evaluative review of school climate instruments for students, teachers, and parents. **Psychology in the Schools**, 60(6), 1781–1836. <https://doi.org/10.1002/pits.22838>

Jones, R., Kreppner, J., Marsh, F., & Hartwell, B. K. (2023). Punitive behaviour management policies and practices in secondary schools: A systematic review of children and young people's perceptions and experiences. **Emotional and Behavioural Difficulties**, 28(2–3), 182–197. <https://doi.org/10.1080/13632752.2023.2255403>

Kolb, D. A. (1984). **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. Prentice Hall.

Levinas, E. (1969). **Totality and infinity: An essay on exteriority** (A. Lingis, Trans.). Duquesne University Press.

Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2022). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 19(1), Article 96. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>

López, V., Ortiz, S., Ceardi, A., & González, L. (2022). Exclusionary discipline practices and their relation to Chilean students' perception of school climate practices. **Aggressive Behavior**, 48(5), 500–511. <https://doi.org/10.1002/ab.22034>

Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. **British Educational Research Journal**, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

Pérez-Jorge, D., Alonso-Rodríguez, I., Arriagada-Venegas, M., & Ariño-Mateo, E. (2023). Restorative methods as a strategy for the prevention of violence and bullying in primary and secondary schools in Mexico: An exploratory study. **Heliyon**, 9(7), Article e18267. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18267>

Podiya, J. K., Navaneetham, J., & Bhola, P. (2025). Influences of school climate on emotional health and academic achievement of school-going adolescents in India: A systematic review. **BMC Public Health**, 25, Article 54. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-21268-0>

Seligman, M. E. P. (2011). **Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being**. Free Press.

Turner, J., Roberts, R. M., Proeve, M., & Chen, J. (2023). Relationship between PERMA and children's wellbeing, resilience and mental health: A scoping review. **International Journal of Wellbeing**, 13(2), 20–44. <https://doi.org/10.5502/ijw.v13i2.2515>

Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes** (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

White, M., & Epston, D. (1990). **Narrative means to therapeutic ends**. W. W. Norton.

CAPÍTULO 6

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

Data de submissão: 20/09/2026

Data de aceite: 06/10/2026

Yuri Figueroa Sáez

Director de Convivencia Educativa
Liceo Técnico Profesional Bicentenario
Jorge Sánchez Ugarte de Concepción
<https://orcid.org/0009-0000-7949-6720>

RESUMEN: Este capítulo analiza la entrevista individual ejecutada por el Encargado de Convivencia Educativa como una herramienta pedagógica, formativa y un arte dialógico orientado a la resolución de conflictos y a la contención emocional en la comunidad escolar. El enfoque aborda las dinámicas entre estudiantes, apoderados, docentes y entidades externas, reconociendo sus distintas cargas emocionales y sesgos defensivos. Metodológicamente, se establece una estructura por fases que inicia con la preparación de un espacio neutral, ameno y transparente, la revisión previa de antecedentes del caso y la fijación de un encuadre normativo basado en la confidencialidad y el respeto. Durante el desarrollo, el entrevistador expone las versiones recogidas sin emitir juicios de valor, empleando preguntas reflexivas y una escucha activa y analítica para desescalar tensiones y alcanzar acuerdos consensuados que se formalizan en un acta. Los resultados

destacan la gestión del “pulso” de la conversación -entendido como la sintonía corporal, verbal y emocional del entrevistador- como el factor clave para transformar posturas cerradas en compromisos co-construidos hacia el bienestar superior del estudiante. Como principal conclusión, la entrevista constituye un mecanismo indispensable para restaurar vínculos e institucionalizar el debido proceso, advirtiéndose la necesidad imperativa de implementar prácticas sostenidas de autocuidado y supervisión para preservar la salud laboral y emocional del equipo de convivencia.

PALABRAS CLAVE: Convivencia Educativa; entrevista pedagógica; resolución de conflictos; pulso conversacional; autocuidado profesional.

THE INTERVIEW IN EDUCATIONAL COEXISTENCE AS A DIALOGIC ART FOR CONFLICT RESOLUTION

ABSTRACT: This chapter analyzes the individual interview conducted by the Educational Coexistence Leader as a pedagogical and formative tool, as well as a dialogic art focused on conflict resolution and emotional containment within the school community. The research approach addresses the interactions among students, guardians, teaching staff, and external entities, acknowledging their varying emotional loads and defensive biases. Methodologically,

a phased structure is outlined: initiating with a neutral, welcoming, and transparent environment, examining prior case background, and establishing a normative framework grounded in confidentiality and mutual respect. During the interview, the interviewer presents gathered accounts without value judgments, employing reflective questions alongside active and analytical listening to reduce tension and reach consensual agreements formalized in an official record. The results highlight the management of the “**pulse**” of the conversation – defined as the interviewer’s body, verbal, and emotional attunement– as the key factor in shifting closed stances toward co-constructed commitments focused on student well-being. As a main conclusion, the interview serves as an essential mechanism to restore relationships and uphold due process in schools, underscoring the critical need to institutionalize self-care and supervision practices to safeguard the occupational and emotional health of the coexistence team.

KEYWORDS: Educational coexistence; pedagogical interview; conflict resolution; conversational pulse; professional self-care.

1. INTRODUCCIÓN

La Convivencia en establecimientos educacionales trasciende el marco normativo que cada país, a través de sus distintos organismos gubernamentales, establece como políticas o lineamientos educacionales.

La Convivencia debe ser entendida como un elemento básico que permita la relación adecuada en grupos humanos, en particular en espacios donde conviven personas de distintas edades, formaciones y experiencias de vida. En este caso, la entrevista individual que realiza el Encargado de Convivencia con todos los actores descritos viene a significar el *pulso* con el cual palpita la comunidad educativa.

La entrevista entonces es entendida como una herramienta pedagógica y formativa que permite consolidar y en ocasiones restaurar los vínculos y lazos que se han generado al correr de los años a través de generaciones y en otras ocasiones actúa como un elemento incipiente que vincula a quienes comienzan a ver sus primeros pasos en el espacio educativo.

Respecto al rol del Encargado de Convivencia -junto a su equipo- viene a significar un mediador, en el cual convergen las situaciones que se viven a diario en el colegio. Esta persona por sus características individuales, por su descripción de cargo y por sus funciones le corresponde entonces generar instancias de contención a quienes interactúan a diario en aquel espacio.

Como primer agente o actor, está el estudiantado, quienes presentan diferencias en sus edades y por ende diferencias en su desarrollo psicológico, por tanto, y muchas veces también una poca gestión de las emociones, lo cual significa tener respuestas que

son impulsivas o que son justificadas desde el desconocimiento de la consecuencia que tendrán dichas conductas.

Por otra parte, también están los apoderados, por lo general, atendible y entendiblemente defienden posturas, se entiende que aquí también hay un sesgo defensivo puesto que tienden a atribuir responsabilidades y lo que es más complejo culpabilidades siempre o habitualmente a un tercero, incluido el establecimiento educacional al cual en no pocas ocasiones le atribuyen las responsabilidades por la formación que no se ha dado en el hogar y no pocas veces proyectan esta frustración a aquellas personas que componen el equipo educativo. También son parte de las entrevistas que realiza el Encargado de Convivencia, el equipo de docentes y en ocasiones de Asistentes de la Educación.

Desde allí se escucha y se recibe habitualmente la mencionada sobrecarga de trabajo en el aula y el agotamiento profesional y emocional, y por lo tanto, también se solicita la aplicación de medidas drásticas para quien corresponda, al amparo del “debido proceso”. Finalmente, otro organismo y no menor en términos de vinculación son las entidades externas, como por ejemplo los servicios de salud, las redes de protección, los tribunales o Carabineros o policías civil en donde se articulan, se derivan y se vinculan las situaciones que el liceo vive y que están dentro del marco normativo y que van de la mano con un código que no es propio del establecimiento educacional y que lleva entonces a una preparación técnica de un lenguaje que esté en línea con espacios distintos al educativo, como por ejemplo el ámbito legal.

2. PREPARACIÓN Y DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

Respecto a cómo se construye la entrevista en convivencia educativa, esta tiene distintas fases, en primer momento, el entrevistador dispone de un espacio que sea amigable y agradable para quien asista a la reunión y pueda generar la confianza necesaria en sentirse que está en un lugar no sólo de manifestación de alguna situación en particular, sino que está en un espacio neutro, contenedor y con alto sentido de justicia. Entonces se debe disponer de un lugar que permita tener la transparencia de la conversación en un ambiente ameno, grato y cálido.

Se debe contar con los antecedentes que permitan establecer una suerte de recorrido, es decir, demostrar conocimiento del caso, de la persona y del estudiante, por lo tanto, lo que debe primar allí no es un impulso frente al hecho recientemente acontecido, sino que debe quedar de manifiesto es el conocimiento de vida de aquel estudiante que lleva cierta cantidad de años transitando en la institución educativa.

Una vez que se realiza este encuadre, se le señala al entrevistado cuáles son las reglas del juego en términos estrictamente apegados a la normativa, es decir, el espacio de conversación debe ser un espacio que busque lograr una solución y debe ser entendido en todo momento como una instancia que no sólo promueva el respeto, sino que además permita garantizar que cada persona va a tener la posibilidad de intervenir desde su versión de los hechos y será escuchado. También es condición señalar la característica de confidencialidad que tiene dicho encuentro, es decir, la persona que asiste a esta entrevista debe partir de la premisa ética de no difundir la conversación que allí se sostenga, por lo tanto, debe entenderse que una premisa es no comentar las resoluciones de otros estudiantes, otros apoderados u otros funcionarios que hayan participado de la conversación exceptuando aquellas instancias donde las propias personas hayan autorizado que así sea.

Ya en un momento de desarrollo de la conversación se ponen de manifiesto aquellos relatos que ha entregado la propia indagación de la situación poniendo en conocimiento las versiones que se han recogido hasta el momento, siempre entendiendo que el Director de Convivencia hasta ese momento sólo realiza una transferencia de la información, es decir, no existe una carga ni un juicio valórico al momento de señalar dichas versiones. Luego, para ir finalizando este momento, se realizan las preguntas que permitan tener certeza que se ha llegado a un acuerdo, por lo tanto, se espera que las personas que asistan a la entrevista den su signo de asentimiento frente al relato que se dará a conocer, además de dar cuenta que en el tenor y en el mérito de cada una de las situaciones, estas se seguirán monitoreando con un plazo consensuado para saber el estado de avance. Una vez finalizado, siempre debe primar la idea de transitar hacia la búsqueda de responsabilidades en donde no se debe perder de vista que con gran frecuencia muchas de las personas que presentan un caso pasan a tener incluso una mayor responsabilidad y por lo tanto, frente aquello deben también comprender que deben dar paso a la solución definitiva, sin quedar con resquemores o dudas para que estos compromisos se puedan cumplir efectivamente.

3. LA GESTIÓN DEL PULSO DE LA CONVERSACIÓN

En este apartado daremos cuenta de lo que denominamos *pulso*, el cual corresponde a la sintonía que se establece en el ambiente de la entrevista. En este espacio se evidencia cómo se conjugan los acuerdos y compromisos cuando el entrevistador logra una conexión auténtica con el relato. Esto permite que el entrevistado otorgue los votos de confianza necesarios para que la institución pueda abordar el problema planteado.

En este *pulso* de la conversación se conjugan el tono de voz, el lenguaje corporal, las pausas, la escucha activa, la comprensión de microexpresiones que se suscitan en el diálogo. Por lo tanto, es necesario reconocer aquí aquellas habilidades que no sólo establece el reglamento propiamente tal, sino que son intrínsecas de quien asume el rol de entrevistador.

En esta interacción vamos a destacar la escucha activa, en la que se sabe mantener prudencia y silencio para capturar aquellas ideas y énfasis que con mayor ahínco presenta el entrevistado.

También se requiere la capacidad de una escucha analítica, es decir, la habilidad de sobreponerse a la respuesta emocional y analizar lo que el entrevistado necesita por sobre aquello que presenta como queja o reclamo. Otra característica clave es la ponderación que el entrevistador le otorga a los hechos planteados, donde se debe tener el tino y a lo que hemos denominado *pulso* para comprender el sentir del entrevistado, pero equilibrándolo con la decisión que prontamente se debe tomar para actuar en justicia y en concordancia con el fin superior, el cual alude directamente y en general a los estudiantes. Parte de esta conversación debe estar siempre circunscrita a preguntas reflexivas, preguntas que ayuden a situarse en veredas distintas para que, a través de ese ejercicio, el entrevistado pueda situarse en el sentir de otro, que si bien se asume como un acto complejo, se puede lograr.

Finalmente, también es condición comprender y aceptar el estado emocional del entrevistado, considerando que es una persona que llega con una alta carga de energía y que como se sobreentiende, acude con una impronta muchas veces negativa a desenvolverse en el espacio de entrevista. Muchas veces, sólo quiere ser escuchada para plantear su malestar e incluso en ocasiones, señalando que no requiere respuestas generales, sino que medidas que sean aplicadas directa y prontamente a quien se requiera que así sea.

En consecuencia, desde ese escenario, el entrevistador se sitúa desde la comprensión y el acogimiento, pero también sin claudicar en el criterio superior de ponderar las situaciones y aplicar las medidas en consecuencia del acto ocurrido, siempre pensando en la solución al problema.

Respecto al abordaje de las posturas cerradas o aquella resistencia que se presenta propiamente en la conversación, a partir de que cada parte defiende su realidad, existen factores que pueden ayudar a avanzar. Quien entrevista debe comprender que tanto la persona que asume la conversación como el apoderado, tienden a manifestar un mecanismo de defensa desde la negación o la proyección, señalando que es el otro

el responsable de lo acontecido y en reiteradas oportunidades referenciándolo incluso como culpable. Ante esa disconformidad, duda o molestia -como ha sido tantas veces expresado en términos de que la persona trae una versión preconcebida de los hechos-, se debe también dar ocasión a escuchar la otra versión en ese momento. Entonces, es importante cambiar el foco en términos de que el hecho ocurre en un contexto, de este modo, se produce un encuadre donde la atención que inicialmente estaba en el problema debe transitar hacia la búsqueda del bienestar de los estudiantes.

Al comprender que en muchas ocasiones las responsabilidades son compartidas, la conversación transita a la búsqueda de acuerdos. Se establece así un sentido pedagógico y de acompañamiento a ambas partes involucradas, saliendo de la visión negativa o postura cerrada.

Esto permite en definitiva establecer los acuerdos de ese espacio de conversación técnica. Se deben respetar siempre las pausas y el silencio consciente de cada uno de los que intervienen, el promover la escucha respetuosa siempre dando la posibilidad a que la otra parte también exprese su sentir o la evidencia de los hechos permitirá entonces generar espacios de acuerdo co-construidos, evitando la imposición de una sola perspectiva, involucrando a las partes que están ya con disposición a buscar la solución al problema. De esta manera, el Director de Convivencia cumpliendo su rol imparcial y desde el apego a la norma logra el pulso de la entrevista, asegurando que las partes queden conformes frente a cómo se ha llevado el tratamiento de la situación y tengan la tranquilidad de haber sido escuchados en sus distintas versiones.

Todo aquello debe quedar registrado en el acta cuya importancia radica en ser una herramienta de registro que formaliza y transparenta el debido proceso, puesto que viene a significar que es el documento válidamente emitido en que queda la evidencia. Este documento es aceptado por las partes posterior a su lectura íntegra y queda validado con la firma de cada una de las personas que intervienen. Queremos resaltar nuevamente el *pulso* de la entrevista que da sentido a este Capítulo entendiendo que en esta gestión está implícita la contención y evita que muchas de las situaciones que se presentan habitualmente con un alto grado de intensidad y con una ponderación distinta en la escala de faltas pueda entonces situarse desde la comprensión y desde la postura favorable que da el desarrollo de la entrevista a encuadrarla y ponderarla en los márgenes y criterios que efectivamente corresponda. Esto no significa impedir que algunas de las situaciones que se presentan continúen un camino en entidades externas, como por ejemplo la superintendencia de educación, tribunales o los organismos de la salud. Por otro lado, la importancia de llevar el *pulso* de la conversación significa

moderar criterios y aunque consuma tiempo (entendiendo que muchas veces dichos espacios se extienden de media hora, incluso a dos horas), permite el encuentro dialógico, la comprensión de emociones, el fluir del pensamiento y de la sensación, validando siempre la postura de un otro.

Esto no significa que no puedan existir discrepancias en la conversación o puntos de vista distintos, muy por el contrario significa acogerlos, pero a la vez buscar la solución en común y buscar la alternativa más prudente bajo los criterios de la norma del sentir y del contexto para aquí en definitiva la situación se resuelva.

4. AUTOCUIDADO DEL EQUIPO DE CONVIVENCIA

Finalmente y como punto clave a considerar, es el impacto de aquellas personas que intervienen en este espacio de conversación en términos del costo emocional que implica encontrarse en un momento de alta demanda de energía, tanto mental como un desgaste cognitivo y así también un desgaste emocional.

En otros actores, esto también puede implicar una erosión en el clima laboral cuando las partes perciben que no se está validando su postura ante el requerimiento. Por ello, se promueve la aplicación de herramientas de autocuidado y gestión emocional. Para lograrlo, es necesario que la persona que asume el rol de entrevistador pueda simbólicamente marcar los finales de las entrevistas antes de recibir la siguiente conversación. Esto permite generar un momento de desprendimiento del rol profesional y conectarse con el ámbito personal. También actividades de supervisión y de seguimiento con el propio equipo de convivencia, en cuyos espacios se puede abordar el tratamiento de las situaciones desde una óptica profesional; esto permitirá ser escuchado y también orientado por el equipo en términos de la labor realizada. Esto sin duda viene a ayudar a descomprimir la carga y la tensión acumulada al enfrentar tres a cinco entrevistas de un día laboral.

Por lo cual, se estima fundamental institucionalizar estas prácticas de autocuidado como un soporte permanente para la salud laboral del equipo.

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

