

El árbol de problemas como herramienta para la convivencia democrática en educación básica

Katherine López-Jiménez

Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos

katherine.lopez.jimenez@alumnos.ulagos.cl

<https://orcid.org/0009-0003-8570-1032>

Juan José Salinas-Valdés

Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos.

Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa.

juan.salinas@ulagos.cl

<https://orcid.org/0000-0003-3999-6231>

Cristian Orellana-Fonseca

Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Bío-Bío.

corellana@ubiobio.cl

<https://orcid.org/0000-0001-8614-8011>

Resumen

El árbol de problemas es una herramienta que ayuda a comprender las causas y los efectos de un problema. Si bien hoy se usa en múltiples disciplinas y áreas del saber, su introducción en el mundo educativo es aún limitada. Este artículo discute su uso en propuestas educativas basadas en el enfoque de la convivencia escolar democrática. El árbol de problemas permite al alumnado identificar y discutir en conjunto los problemas que afectan la convivencia, y sentar las bases para desarrollar democráticamente normas capaces de despertar la adhesión de quienes

deben respetarlas. Asimismo, se argumenta su potencial para fomentar el diálogo en el marco de las crecientes violencias que afectan al sistema educativo chileno y desafiar el individualismo promovido por el modelo neoliberal.

Palabras clave: educación ciudadana; educación básica; participación estudiantil; educación para la paz; competencias para la vida.

The problem tree as a tool for democratic coexistence in primary school

Abstract

The problem tree is both a tool that aids in understanding the causes and effects of a problem. While its use has expanded across multiple disciplines and areas of knowledge, its integration into the educational field remains limited. This article explores the application of the problem tree in educational proposals centered on the democratic school coexistence approach. The problem tree allows students to collectively identify and discuss issues impacting coexistence, laying the foundation for the democratic development of rules that foster adherence among those expected to follow them. Furthermore, the article argues its potential to promote dialogue amidst the rising violence affecting the Chilean educational system and to challenge the individualism promoted by the neoliberal model.

Keywords: citizenship education; basic education; student participation; education for peace; life skills.

Introducción

El presente trabajo discute el uso del árbol de problemas como herramienta de diagnóstico participativo para el desarrollo de acuerdos de aprendizaje en educación básica (primaria), bajo el enfoque de la convivencia escolar democrática (Fierro y Carbajal, 2019), un eje relevante de la orientación educativa (MINEDUC, 2018). En dicha tarea, este instrumento facilita la participación del alumnado en el

proceso de construcción de acuerdos, pues le permite identificar y discutir aquellos problemas que les afectan como grupo.

Si bien el árbol de problemas proviene de un mundo ajeno a la educación -y es aun escasamente utilizado en esta-, posee el potencial para contribuir al desarrollo de la competencia social y ciudadana del estudiantado (Canals y Pagès, 2011), a partir de procesos educativos basados en la participación. Por ello, esta herramienta ha sido empleada recientemente por el grupo de investigación *Conocer y Transformar* (CyT) en una investigación-acción en convivencia escolar democrática en primer ciclo de educación básica, con alentadores resultados (Salinas et al., 2025). En este trabajo presentamos algunas reflexiones surgidas a partir de esa experiencia.

A continuación, los planteamientos de este artículo se formulan en cuatro apartados, en el primero se presenta una aproximación a la evolución que ha tenido en Chile la relación entre educación ciudadana y convivencia escolar en las últimas décadas, así como las expectativas y los desafíos que enfrentan estas áreas educativas. Entre estos últimos se cuentan: el desconocimiento sobre el sentido y las características de la educación ciudadana que aún persiste en buena parte del sistema escolar (PNUD, 2018; Zuñiga et al., 2020); las subjetividades individualistas que promueve el contexto neoliberal chileno (García y Flores, 2011; Villalobos y Quaresma, 2015); y las crecientes violencias que se viven en las aulas del país (Neut, 2019). En el segundo apartado se presentan los dos enfoques centrales en convivencia escolar y se argumenta por qué es necesario un enfoque de convivencia escolar democrática para desarrollar la educación ciudadana. En una

tercera sección, se plantean los orígenes, uso y proyección al mundo educativo de la herramienta denominada *árbol de problemas*, y se comenta su uso en el estudio del grupo de investigación CyT ya señalado. Finalmente, se realiza una reflexión final que une los puntos esenciales de los apartados precedentes y se argumenta la necesidad de continuar la investigación educativa en convivencia escolar democrática en educación básica, así como su relación con la política pública en la materia y su implementación.

Expectativas y desafíos para la educación ciudadana y la convivencia escolar democrática en Chile

La educación ciudadana y la convivencia escolar -así como la relación entre ambas- han constituido un tema de preocupación creciente en Chile en las últimas décadas, la cual se ha manifestado en una serie de cambios curriculares, leyes y otras políticas públicas destinados a fortalecerlas (Cox y García, 2021; MINEDUC, 2024). Todo ello, bajo la expectativa de que la promoción de la participación política y social de las nuevas generaciones contribuirá a una sociedad más democrática (PNUD, 2021), a la vez de aportar a una sociedad más inclusiva y cohesionada (Aguado et al., 2013). Tales iniciativas han derivado en la prescripción de objetivos de aprendizajes transversales, en la emergencia de una nueva asignatura para los dos últimos años de la educación media y en la obligación para todos los centros educativos reconocidos por el Estado de disponer de los denominados *planes de formación ciudadana*. Estas dos últimas medidas surgieron a partir de la Ley 20.911 (2016), la que estableció de forma explícita objetivos educativos como la

participación del alumnado en asuntos de interés público; la valoración de los derechos humanos y la diversidad; y el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela.

En el ámbito de la convivencia escolar, el país ha transitado progresivamente desde un paradigma centrado en las actitudes disruptivas del alumnado, hacia un modelo más integral de educación ciudadana y participación. Consecuentemente, las sucesivas políticas nacionales de convivencia escolar han mostrado una evolución en tal sentido. Dichas políticas constituyen instrumentos desarrollados por el Ministerio de Educación de Chile y están destinadas a enmarcar la acción de las escuelas en esta materia. La primera política nacional de este tipo surgió en 2002 y desde entonces han visto la luz otras nuevas en 2011, 2015, 2019 y 2024.

La actual Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030 (MINEDUC, 2024) cambia el concepto *escolar* por *educativa*, precisamente porque busca abordar la convivencia en los espacios educativos de forma más holística. Esta política es la primera en establecer un rango temporal de acción preciso (siete años) y -si bien hace un énfasis menor en la participación respecto a la anterior (MINEDUC, 2019)- posee múltiples aspectos destacables: introduce el concepto de transformación continua; enfatiza en la gestión territorial de la convivencia; destaca las redes locales, entendidas como estrategias de gestión territorial en colaboración y conexión entre diferentes actores e instituciones locales; otorga mayor importancia a la salud mental, el bienestar integral, la ética del cuidado y la inclusión; e introduce explícitamente la noción de que tanto los niños, niñas y adolescentes como los

adultos que son parte de la comunidad educativa son a la vez educadores y aprendices de la convivencia.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2021), ha planteado una serie de claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile, algunas de las cuales poseen una directa relación con la convivencia escolar democrática: fortalecer los espacios de participación al interior de las instituciones educativas; promover un clima de aula abierto en la sala de clases; favorecer el uso de pedagogías participativas y el aprendizaje a través de la experiencia; y la promoción de la construcción de un *nosotros colectivo*. Se trata de medidas cuyo abordaje supone superar las prácticas docentes academicistas basadas en la exposición y la memorización de contenidos, y avanzar hacia una pedagogía experiencial, centrada en el diálogo y la participación del alumnado.

Construir la convivencia democrática en las aulas escolares chilenas enfrenta una serie de desafíos, el primero de ellos es la amplia incompreensión que existe en el sistema escolar respecto al sentido y las características de la educación ciudadana (PNUD, 2018; Zuñiga et al., 2020). Sobre todo, se comprende -y aplica- poco el enfoque de formación ciudadana, entendido como un modelo más profundo destinado al desarrollo de ciudadanos críticos en relación con los problemas socialmente relevantes que existen en la sociedad, para lo cual necesita abordajes de aula basados en el diálogo, la participación y las relaciones horizontales (Benjumea et al., 2011; Santisteban, 2019). De esta forma, si bien los centros escolares chilenos cultivan en alguna medida la dimensión civil de la ciudadanía -

asociada a la relación con los demás- se ocupan mucho menos la dimensión cívica o política de la misma (PNUD, 2018). A su vez, tal dimensión civil de la ciudadanía, en lo referente al ámbito de la convivencia escolar, es abordada de forma diferenciada según el nivel socioeconómico del alumnado de la escuela, de modo que en las escuelas chilenas con alta vulnerabilidad socioeconómica las prácticas punitivas y excluyentes son más pronunciadas (López et al., 2023).

El desarrollo de prácticas pedagógicas orientadas a la convivencia democrática en educación básica constituye un reto multidimensional que requiere una transformación sustancial del paradigma educativo dominante (Fierro y Fortoul, 2022). Al respecto, la literatura especializada apunta a que aún predomina una visión tecnicista del profesorado y las prácticas docentes verticales en esta área educativa, así como a la escasez de espacios apropiados y estrategias didácticas contextualizadas (García y López, 2014; Herrera y Tuay, 2023). Tales problemáticas se configuran como las principales dificultades para la construcción de convivencia escolar democrática y la educación ciudadana en las escuelas primarias.

Respecto al predominio de una visión tecnicista en materia de convivencia escolar en el profesorado, García y López (2014) señalan que, si bien este comprende a nivel teórico las implicancias de la convivencia escolar democrática, dicha comprensión frecuentemente no llega a incidir en su praxis ni se ve reflejada en los proyectos educativos de sus comunidades. Por su parte, Herrera y Tuay (2023) identificaron en las prácticas docentes una tendencia hacia los enfoques técnicos de la participación y una escasa preocupación por la construcción de climas de aula

democráticos. Para enfrentar esta problemática, los trabajos de Canaza y Canaza (2024) y de Loubiès et al. (2020) sugieren fortalecer transversalmente el abordaje de la convivencia escolar en la formación inicial docente.

Un segundo desafío para el desarrollo de la educación ciudadana y la convivencia escolar democrática en Chile está constituido por los efectos en la sociedad y, específicamente, en la educación, del modelo económico neoliberal instaurado en Chile a partir de la década de 1980, el cual se caracteriza por un fuerte mensaje hacia el interés y el éxito individual. Al respecto, García y Flores (2011) han apuntado a sus efectos en la sociedad, sobre todo en cuanto al desarrollo del denominado *Código del Standing*, un sistema de significados que lleva a las personas a mirar a los demás miembros de la comunidad como competidores en una carrera por alcanzar un éxito que únicamente es medido en función de la posesión de objetos materiales. De esta forma, se rompe con la subjetividad tradicional, basada en la cooperación con los demás, que ha permitido a los seres humanos subsistir en el tiempo.

En lo referente a los efectos del neoliberalismo en el ámbito de la educación, Villalobos y Quaresma (2015) señalan que este ha traído consigo un nuevo orden educativo, en el cual las lógicas del mercado han penetrado con fuerza al instalar elementos y procesos tales como: la privatización de buena parte del sistema escolar; la rendición de cuentas o *accountability* como condición para obtener recursos; la transformación de las familias de actores educativos a clientes; y la selección de alumnos y alumnas, aunque este último elemento ha sido atenuado

por la puesta en práctica del nuevo Sistema de Acceso Escolar (SAE), no sin la resistencia de algunos sectores políticos y sociales. En dicho contexto, el profesorado chileno identifica con cierta claridad los fenómenos asociados a esta mentalidad neoliberal, que inciden en su realidad educativa y constituyen un reto formidable para la educación ciudadana. Entre estos se cuentan: la competitividad y el individualismo; la mercantilización del sistema; la burocratización; y la falta de un sentido de comunidad (Redón et al., 2021).

Un tercer desafío para fortalecer la educación ciudadana, y una convivencia escolar acorde al enfoque de formación ciudadana ya señalado, está constituido por las crecientes violencias que se viven en los centros escolares chilenos en los últimos años, especialmente a partir del retorno a las clases presenciales tras el punto álgido de la pandemia de COVID-19. Dicho fenómeno se ha expresado, por ejemplo, en casos graves de acoso escolar y peleas masivas de cientos de estudiantes que han llegado a requerir la intervención policial, así como en un paro masivo a nivel nacional para visibilizar esta problemática, de docentes asociados al Colegio de Profesores y Profesoras de Chile, una instancia gremial que también ha elaborado un informe sobre el tema (Zurita, 2023).

En un extenso estudio, Neut (2019) destaca como factor central de las violencias (en plural, pues plantea que múltiples actores educativos ejercen violencia y no solo el alumnado) en los centros educativos chilenos el proceso de pérdida de la autoridad pedagógica producido por los cambios sociales y culturales acaecidos desde finales del siglo XX. Según dicho autor, es posible recurrir a tres estrategias

para recuperar la autoridad pedagógica: la primera de ellas es la imposición autoritaria mediante el castigo y otras formas de disciplinamiento, la cual carece de legitimidad y, por tanto, de efectividad; las otras dos, más efectivas y provistas de legitimidad a los ojos del alumnado, son enseñar con socioafectividad y la preparación de la enseñanza. De esta forma, es posible desarrollar modelos pedagógicos que consideren la dimensión humana del alumnado y le sitúen en el centro de los procesos de aprendizaje.

Si bien son grandes los desafíos que enfrenta la educación ciudadana en general, y el desarrollo de la convivencia escolar democrática en específico, se debe considerar que dichas áreas educativas precisamente actúan sobre estos cuando son implementadas, pues: por vía de la práctica contribuyen a formar al profesorado sobre las características y el sentido de estas áreas formativas; ponen en cuestión los antivalores del neoliberalismo al tensionar el falso dilema entre el interés individual y el colectivo en el cual estos se basan; y aportan a desarrollar una convivencia social que supera el paradigma de la no agresión, para avanzar a un modelo centrado en la participación democrática y a la valoración de los derechos de todas y todos.

Convivencia escolar democrática y educación ciudadana

A lo largo del tiempo el concepto de convivencia en el ámbito educativo ha experimentado una transformación significativa. Durante gran parte del siglo XX predominó una visión basada en principios conductistas, la que enfatiza la importancia de la disciplina y la obediencia sin cuestionamientos a las reglas

establecidas (Ascorra et al., 2021). Este enfoque, como señala Carbajal (2016), consideró la convivencia escolar desde una perspectiva rígida y limitada. Al respecto, investigadores como García y López (2014) han observado que, en aquel período, las instituciones educativas abordaban la convivencia de manera superficial y se centraban en la transmisión de información sobre estructuras institucionales y normativas, sin profundizar en su análisis crítico o en el desarrollo de habilidades sociales más complejas. Un punto de inflexión en dicha concepción se produjo con la publicación del informe de la UNESCO *La Educación Encierra un Tesoro* en 1997, pues prescribió como pilar para la educación del siglo XXI *aprender a vivir juntos* (junto a otros tres pilares: *aprender a ser, conocer y hacer*)

La inclusión del pilar *aprender a vivir juntos* generó un amplio debate en el ámbito educativo. Según un análisis realizado por Fierro y Carbajal (2019), este informe estimuló una reflexión profunda sobre como los sistemas educativos podrían fomentar el respeto hacia la diversidad y la diferencia. Además, propició la necesidad de desarrollar en el estudiantado habilidades para la colaboración en proyectos tanto académicos como sociales, así como competencias para la resolución pacífica de conflictos. Este nuevo enfoque marcó un cambio paradigmático en la concepción de la convivencia escolar, el cual pasó de un modelo centrado en la disciplina y la normativa a uno que prioriza el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de una cultura de paz y respeto mutuo en el entorno educativo.

En el ámbito educativo contemporáneo, la noción de convivencia escolar sigue siendo objeto de múltiples interpretaciones y definiciones (Carbajal, 2013; Fierro y Carbajal, 2019). Esta diversidad conceptual, si bien es enriquecedora, ha dado lugar a lo que Fierro y Carbajal (2019) denominan una *sobreabundancia conceptual*, fenómeno que, según advierten tales autoras, podría contribuir a una "...confusión inmovilizante" (p. 2). No obstante, Carbajal (2013) identifica dos paradigmas predominantes en el abordaje de la convivencia escolar: el enfoque restringido y el enfoque democrático. Ambas perspectivas convergen en reconocer la centralidad de la convivencia como factor determinante de la calidad educativa, pero difieren significativamente en sus premisas y estrategias.

El enfoque restringido de la convivencia se caracteriza por priorizar el control de la violencia escolar mediante la imposición de normas y el desarrollo de aprendizajes individuales, sin cuestionar las estructuras subyacentes que perpetúan dicha violencia. En contraposición, el paradigma democrático aboga por la promoción activa de relaciones democráticas en el entorno escolar y la participación integral de la comunidad educativa, lo cual supone así una visión más holística y transformadora de la convivencia escolar. Este último es el más adecuado para desarrollar en la escuela las competencias ciudadanas del alumnado, pues permite la necesaria participación real del alumnado, así como el abordaje de *problemas socialmente relevantes* que les afectan.

La convivencia simultánea de enfoques de la convivencia escolar ha sido identificada como un factor que dificulta la aplicación coherente de la normativa

vigente. Según López et al. (2023), la coexistencia genera una ambigüedad interpretativa que se traduce en tensiones al momento de implementar las políticas de convivencia en los establecimientos, al transmitir lineamientos contradictorios sobre su comprensión y gestión. En concordancia, Guerrero et al. (2025) advierten que esta hibridación de paradigmas deriva en decisiones disonantes por parte de los equipos encargados, quienes tienden a articular simultáneamente medidas sancionatorias y acciones formativas, lo cual refleja la falta de una orientación clara.

Un aspecto fundamental de la educación ciudadana es la enseñanza de la participación, para lo que se requiere el desarrollo de una serie de competencias ciudadanas expresadas en habilidades, valores, actitudes y comprensión crítica (Consejo de Europa, 2018; MEN, 2004; Morillas, 2006). No obstante, dicho proceso no puede ser desarrollado desde un modelo expositivo-tradicional ni desde posiciones autoritarias que no consideran la participación del alumnado. Por el contrario, para aprender a participar como ciudadano y ciudadana se requiere experimentar la participación, *vivirla* (Huddleston et al., 2010; Llena y Novella, 2022; Tonucci, 2008; 2009). Así, aprender a *vivir juntos* cobra un rol central, pues es precisamente en la relación microsocial -con la familia, el barrio y la escuela- donde el ser humano aprende a construir y respetar los acuerdos que le permiten relacionarse social y políticamente con los demás. En este sentido, Aguado et al, (2013) sostienen que:

La ciudadanía se aprende con las demás personas, en la necesidad de comprender al otro para llegar a acuerdos y convivir. El aprendizaje de la ciudadanía no puede

realizarse en solitario, sino que requiere de una apertura a la comunidad, de una implicación directa con las personas y realidades que nos rodean. (p.38)

En el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales se ha discutido bastante la importancia de abordar problemas socialmente relevantes -también denominados, con matices, temas controversiales o cuestiones socialmente vivas- para desarrollar competencias sociales y ciudadanas para una ciudadanía crítica (Santisteban, 2022; Toledo et al., 2015). Esta relevancia se sustenta en su capacidad para movilizar el desarrollo de aprendizajes, así como el interés y la valoración del alumnado por los temas públicos (Salinas y Oller, 2017). Asimismo, aquellos asuntos, usualmente son descritos como temas que dividen a la sociedad, en la cual generan posiciones acaloradas (Tutiaux-Guillon, 2011). Sin embargo, cabe preguntarse, ¿cuáles son los problemas socialmente relevantes del alumnado de los primeros años de educación básica? ¿Deberían tener las mismas características que poseen las temáticas abordadas por las y los estudiantes en etapas posteriores? ¿O deberían, sobre todo, estar ligados a los intereses y preocupaciones propias de su edad?

El uso de problemas socialmente relevantes en educación básica es un asunto aún poco abordado en la literatura académica, pues la mayoría de los estudios se han realizado con estudiantes de niveles superiores (Santisteban, 2019). Pese a ello, es posible reivindicar el valor de abordar tales asuntos también en esta etapa educativa, pues en ella sigue siendo válido el poder de estos temas para movilizar el interés y, consecuentemente, los aprendizajes en ciudadanía del alumnado. No

obstante, se debe asumir que en educación básica dichos asuntos necesariamente deben tener características y dimensiones acordes a la etapa infantil de la vida. Por tanto, un *problema socialmente relevante de niños y niñas*, sobre todo, corresponde a aquellos asuntos que les afectan en los ámbitos cercanos, aquellos que conocen y que atañen a su curso, su escuela, su barrio y su ciudad. En este sentido, Pons (2012) señala que, para formar en ciudadanía en la primera etapa escolar, es importante: "...tratar temas que afecten el ámbito más cercano de los alumnos de manera que se fomente la participación real, la reflexión y la acción..." (p.386).

Los problemas que afectan la convivencia en el aula y la escuela, como las burlas, pueden llegar a ser poderosos inhibidores de la participación del alumnado, pues deterioran la necesaria confianza relacional (Bonhomme et al., 2015). Sin embargo, también pueden llegar a ser poderosos problemas socialmente relevantes en la infancia y abordarlos supone una posibilidad no solo para establecer la necesaria confianza en el aula que requiere la educación ciudadana, sino también para desarrollar competencias ciudadanas a partir de su deliberación y del desarrollo colectivo de normas y acuerdos de aprendizaje que permitan una convivencia democrática.

El árbol de problemas: una herramienta para la construcción de convivencia escolar democrática

Las investigaciones sobre el desarrollo cívico infantil y la convivencia democrática destacan la importancia de fomentar una ciudadanía participativa, crítica y responsable en los entornos educativos (García, 2009; García y López, 2014;

Stojnic, 2020; Tonucci, 2009). Al respecto, Tonucci (2008, 2009) enfatiza que los niños, incluso desde temprana edad, construyen interpretaciones significativas de su realidad social y poseen la capacidad de participar en procesos de decisión colectiva, siempre que se utilicen metodologías de enseñanza adaptadas a su estadio de desarrollo.

Promover la convivencia democrática en la educación básica requiere centrarse en el desarrollo de competencias que posibiliten la participación efectiva de la infancia, tales como el pensamiento crítico y las habilidades democráticas. Para ello, resulta necesario implementar estrategias educativas que fomenten las competencias ciudadanas y fortalezcan la convivencia democrática desde los primeros años de la educación formal (Gallego et al., 2020; Loubiès et al., 2020). Especialmente, se debe brindar a niños y niñas experiencias concretas de participación, así como herramientas adecuadas para expresar sus perspectivas sobre los problemas que los afectan (García, 2009; Tonucci, 2009).

El *árbol de problemas* es una herramienta -y método- que promueve la participación activa en el análisis y la resolución de problemas colectivos (González, S. et al., 2023), y, al mismo tiempo, contribuye al aprendizaje del *vivir juntos*. A partir del trabajo realizado por el grupo de investigación Conocer y Transformar, es posible afirmar que resulta especialmente valioso para trabajar la convivencia democrática en el aula de educación básica, gracias a su enfoque visual y concreto. Su estructura, que incluye raíces (causas), tronco (problema) y ramas (efectos), facilita que los estudiantes -sobre todo los más pequeños- identifiquen aquellos problemas

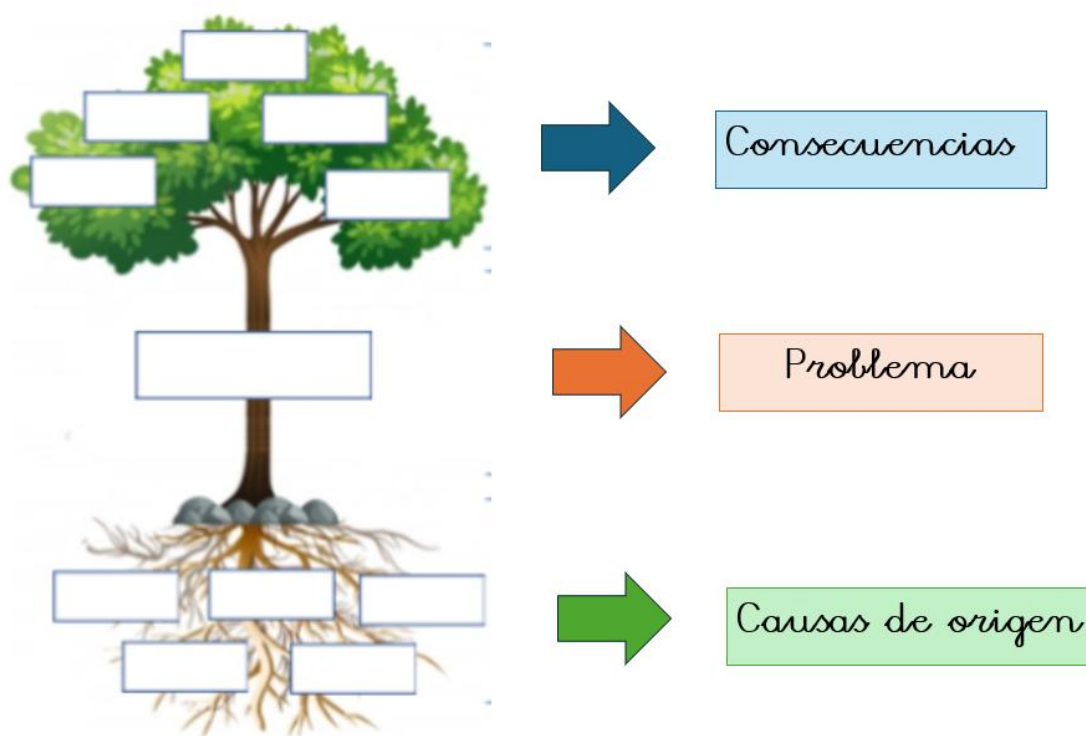
que afectan su convivencia en el aula y comprendan las relaciones causa-efecto que influyen en ella.

El *árbol de problemas* cuenta con un trasfondo histórico y metodológico previo a su uso como herramienta de apoyo al aprendizaje. Originalmente, fue diseñado para visualizar y analizar de forma estructurada las causas y efectos de una situación problemática (González, S. et al., 2023). Este instrumento de análisis surgió en la década de 1960 en el marco de la planificación de proyectos y el análisis de sistemas, como parte del Enfoque del Marco Lógico (EML), una metodología creada por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID por sus siglas en inglés). Durante los años setenta su uso se extendió notablemente en la gestión de proyectos de desarrollo internacional.

Entre las características del árbol de problemas destaca la capacidad de desglosar problemas complejos en componentes más manejables, de facilitar la identificación de relaciones causa-efecto y de promover un modelo sistemático para la resolución de problemas (Duarte et al., 2018). Cabe destacar que esta herramienta, gracias a su enfoque sistemático y visual, facilita la identificación y comprensión de las relaciones entre los problemas centrales que se visualizan en su tronco, sus causas subyacentes en las raíces y sus efectos en las copas (Santiago et al., 2019), tal como se puede apreciar en la Figura 1. Por consiguiente, su versatilidad y eficacia han propiciado su adopción en una amplia gama de disciplinas y contextos profesionales (Martelo et al., 2017).

Figura 1

Árbol de problemas



Fuente: adaptado de Fundación Vida Independiente Chile (2020).

En educación, la herramienta *árbol de problemas* ha sido empleada en las carreras universitarias de ingeniería, nutrición y administración pública, para analizar problemas de sus propios campos disciplinares. Por ejemplo, en el caso de la última

carrera, se utilizó para mejorar la habilidad de los estudiantes en la comprensión de problemas públicos complejos y en el desarrollo de prototipos de intervención estatal (Duarte et al., 2018). Sin embargo, pese a sus evidentes beneficios para el análisis crítico y la gestión de problemas, la literatura actual no registra su aplicación en el contexto de la educación escolar, y menos aún en el campo de la educación ciudadana o de la convivencia escolar.

Recientemente, un equipo del grupo de investigación *Conocer y Transformar* (CyT) aplicó la herramienta *árbol de problemas* en el contexto del diagnóstico de una investigación-acción sobre convivencia escolar democrática en un aula chilena de tercer año de educación básica, con alumnado habituado a un estilo de enseñanza tradicional y no así al trabajo colaborativo (Salinas et al., 2025). Si bien los resultados asociados al estudio señalado serán expuestos en extenso en un artículo en evaluación, es posible señalar que el uso del *árbol de problemas* permitió a niños y niñas identificar, de forma colaborativa y dialógica, una serie de problemáticas que influían negativamente en el clima de aula, asociadas a la falta de comunicación y diversas formas de violencia física y verbal. Además, este instrumento contribuyó de dos formas centrales al desarrollo posterior del estudio: introdujo al estudiantado a un modelo pedagógico participativo y aportó información útil al diseño de las fases siguientes de la investigación-acción.

En el contexto del estudio aplicado, el *árbol de problemas* se mostró como una herramienta pedagógica versátil y eficaz para abordar cuestiones de convivencia en el aula con estudiantes de corta edad, incluso si están poco habituado al trabajo

colaborativo. En este sentido, facilitó la visualización de conceptos abstractos y el análisis estructurado, lo cual, a su vez, permitió la identificación y comprensión conjunta de los problemas que afectaban la convivencia del grupo curso.

El abordaje de los problemas que afectan la convivencia, entendidos como *problemas socialmente relevantes de niños y niñas*, contribuyó notablemente al interés del alumnado y abrió un espacio para la participación ciudadana activa y real. En este aspecto, es importante destacar que estas problemáticas necesariamente deben ser abordadas en un ambiente de tolerancia y respeto por las ideas de los demás, pues aquello resulta esencial para establecer las relaciones dialógicas que permiten la participación ciudadana y, en definitiva, el desarrollo de competencias ciudadanas. Finalmente, es posible afirmar que de esta participación surgió uno de los resultados más importantes de la acción didáctica implementada: el empoderamiento de los y las estudiantes en la gestión de su propio entorno de aprendizaje.

Conclusión

A partir de la literatura especializada (García y López, 2014; González, S. et al., 2023; Stojnic, 2020) y con base en la revisión de la experiencia implementada por el grupo de investigación CyT es posible afirmar que el uso del *árbol de problemas* en la promoción de la convivencia escolar democrática constituye una respuesta efectiva e innovadora a los desafíos actuales del sistema educativo en la materia. Esto, por múltiples motivos: facilita el desarrollo de competencias en las diversas

dimensiones de la ciudadanía; contribuye a las políticas públicas nacionales e internacionales en este ámbito; y enfrenta los desafíos que actualmente dificultan la educación ciudadana y la convivencia escolar democrática. A continuación, se abordan tales motivos por separado.

El *árbol de problemas* permite vincular de manera efectiva las dimensiones civil y cívica de la ciudadanía, al promover la participación ciudadana real del alumnado en la identificación y resolución de problemáticas que afectan la convivencia en el aula. En este sentido, ayuda a cumplir aquel requerimiento esencial de la educación ciudadana por el cual *a participar solo se aprende participando* (Huddleston et al., 2010; Llena y Novella, 2022; Tonucci, 2008; 2009), a la vez que contribuye a mejorar la capacidad del alumnado para abordar sus relaciones sociales en el ámbito cercano. De esta manera, los estudiantes no solo desarrollan competencias para la vida ciudadana en el mundo, sino también competencias y herramientas prácticas para enfrentar los desafíos reales de su entorno inmediato.

Respecto a ambas dimensiones de la ciudadanía, es posible afirmar que se trata de una herramienta útil para implementar prácticas didácticas orientadas al desarrollo de competencias ciudadanas, tales como las habilidades comunicativas; las actitudes de respeto y tolerancia; y la capacidad para trabajar en equipo (Consejo de Europa, 2018; MEN, 2004; Morillas, 2006). Ello es posible gracias a tres elementos centrales: 1) porque se basa en el enfoque democrático de la convivencia escolar, el que abre la puerta a una mirada holística y participativa de la acción educativa en este campo (Carbajal, 2016); 2) porque sitúa al alumnado como

protagonista activo del aprendizaje, lo cual es un elemento indispensable si nos proponemos el desarrollo de tales competencias (Canals y Pagès, 2011); y 3) porque aborda aquellos *problemas socialmente relevantes de niños y niñas* que realmente les afectan y preocupan a su edad, y que, por tanto, les motivan a participar y a movilizar aprendizajes significativos.

Diversos autores destacan la importancia de desarrollar en el estudiantado competencias críticas y democráticas desde edades tempranas, para lo cual se requiere de experiencias concretas de participación (García y de Alba, 2009; Tonucci, 2008, 2009). No obstante, aquello supone un reto aún poco abordado desde la investigación educativa (González, N. et al., 2023). En tal contexto, el *árbol de problemas* se presenta como una herramienta que facilita al alumnado el análisis y comprensión -de forma visual y estructurada- las relaciones causa-efecto de los problemas o situaciones presentes en su sala de clases, lo que resulta especialmente valioso al trabajar con niños y niñas de los primeros niveles de educación básica.

Pese a los múltiples esfuerzos para fortalecer la educación ciudadana realizados a partir de iniciativas internacionales y políticas públicas nacionales, el desarrollo de ciudadanía democrática desde la educación aparece como un largo camino aún por recorrer. En este sentido, y guardando la necesaria humildad ante la dimensión de la tarea, es válido afirmar que la herramienta *árbol de problemas* puede aportar a ellas de diversas formas: al pilar de la educación en el siglo XXI *vivir juntos* (Delors et al., 1997), pues aborda tanto la dimensión civil como la cívica (o *política*) de la

ciudadanía; a los objetivos de la Ley 20.911 (2016), ya que promueve la participación del alumnado, así como una cultura democrática y ética en el centro escolar; y a la Política Nacional en Convivencia Educativa vigente (MINEDUC, 2024), como instrumento para la transformación continua, el bienestar, la inclusión y la promoción de una ética del cuidado. Asimismo, el uso de este instrumento se alinea con la importancia de favorecer entornos educativos más democráticos e inclusivos; el aprendizaje experiencial y las pedagogías participativas, los cuales constituyen elementos claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile según el PNUD (2018).

La herramienta *árbol de problemas* puede contribuir a enfrentar los múltiples desafíos para el desarrollo de la educación ciudadana y la convivencia escolar democrática en Chile. Respecto al primero de ellos, la amplia incompreensión que persiste en el sistema escolar sobre los fines y características de la educación ciudadana (López et al., 2024; PNUD, 2018; Zúñiga et al., 2020), este instrumento puede facilitar la obtención de conocimientos *en la práctica* por parte del profesorado, puesto que facilita, orienta y estructura la ejecución de propuestas didácticas para promover la convivencia escolar democrática, a la vez que atiende a su demanda por materiales y estrategias activas concretas para fomentar la colaboración y la participación del alumnado.

Con relación a los efectos del neoliberalismo en la educación (Redón et al., 2021; Villalobos y Quaresma, 2015), el abordaje colectivo de los problemas que afectan la convivencia tiene el potencial de tensionar el falso dilema que opone el interés

individual y el interés colectivo, pues pone en evidencia la profunda dependencia entre ambos. De esta forma, el uso del *árbol de problemas* en propuestas didácticas orientadas a construir convivencia escolar democrática puede aportar a romper con el individualismo y reconstruir el sentido de comunidad.

En cuanto a las crecientes violencias que enfrenta el sistema educativo chileno (Neut, 2019; Zurita, 2023), el uso del mencionado instrumento contribuye no solo a identificar las problemáticas que afectan la convivencia del grupo, sino que también, sobre dicha base, a establecer normas más efectivas y sostenibles en el tiempo. Ello se debe a que la generación colectiva de normas de convivencia, a partir de acuerdos democráticos contruidos por el propio alumnado, les dota de la capacidad de despertar la adhesión de aquellos y aquellas que luego deben respetarlas.

Como se ha señalado previamente, la investigación en primaria sobre educación ciudadana en general, y en convivencia escolar democrática en específico, es escasa. Por ello, resulta necesario continuar investigando en esta área educativa, a fin de ofrecer claves teórico-prácticas con el potencial de orientar políticas públicas acertadas y su implementación. Por ejemplo, con el conocimiento disponible, es posible sostener la necesidad de continuar fortaleciendo el elemento de participación en las Políticas Nacionales de Convivencia Educativa, especialmente en lo referente al desarrollo democrático de normas de aprendizaje y convivencia. Un ejemplo de la necesidad de fortalecer la relación entre investigación y políticas públicas en este ámbito se percibe en los carteles estandarizados con normas de convivencia escolar -repartidos masivamente por el MINEDUC- que pueden ser

apreciados actualmente en las paredes de prácticamente todos los centros escolares chilenos, pues, si bien poseen mensajes adecuados a la temática, poca adhesión pueden generar entre quienes no han participado en su creación.

Financiamiento

Este trabajo fue financiado por ANID FONDECYT INICIACIÓN 11251768.

Referencias

Aguado, T., Ballesteros, B., Mata, P. y Sánchez, H. (2013). Aprendizaje de la ciudadanía activa: propuestas educativas. En M. Cardona, E. Chiner y A. Giner (Eds.), *Investigación e innovación educativa al servicio de las instituciones y comunidades globales, plurales y diversas. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional de modelos de investigación educativa de la AIDIPE* (pp. 35–42). Universidad de Alicante.

https://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf

Ascorra, P., Cárdenas, K., Gálvez, P., Ávila, A., González, C. y López, V. (2021). Relación entre estilos de convivencia e indicadores de desarrollo personal y social en escuelas chilenas. *Revista de Psicología* 30(2), 86-99.

<https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.57840>.

Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A., y Pimienta, A. (2011). Formación Ciudadana (FC) y Educación para la Ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, 5, 211–224. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i5.695>.

Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M. y Lira, R. (2015). La educación ciudadana escolar en Chile “en acto”: prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En J. Castillo y C. Cox (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 373–425). Ediciones UC.

Canals, R. y Pagès, J. (2011). El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 35–40. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/182040/aulinnedu_a2011n198p35.pdf.

Canaza, S. M., y Canaza, E. (2024). Convivencia escolar: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 497-510. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.740>.

Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3403/3620>.

Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello y A. Furlán (eds.). *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52-81). Universidad Nacional Autónoma de México.

Consejo de Europa. (2018). *Marco de referencia de las competencias para la cultura democrática. Volumen 2. Descriptores de las competencias para una cultura democrática*. Publicaciones del Consejo de Europa. <https://epale.ec.europa.eu/es/resource-centre/content/marco-de-referencia-de-las-competencias-para-una-cultura-democratica>.

Cox, C., & García, C. (2021). Chile's Citizenship Education Curriculum: Priorities and Silences Through Two Decades. *Encounters in Theory and History of Education*, 22, 206–226. <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.14991>.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Stavenhagen, R., Won, M. y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana / Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.

Duarte, I., Camargo, D., y Reyes, J. (2018). Fortalecimiento de habilidades de problematización en política pública: el aporte del pensamiento de diseño. *Administración y Desarrollo*, 48(2), 129–159. <https://doi.org/10.22431/25005227.vol48n2.5>.

Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>.

Fierro, C. y Fortoul, B. (2022). "Mejorar la convivencia": una relectura analítica de experiencias innovadoras en las escuelas latinoamericanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 15-45. <https://i1nq.com/VuABJ>.

Fundación Vida Independiente Chile. (2020). *El Diagnóstico*. <https://fundacionvidaindependiente.cl/lessons/el-diagnostico/>.

Gallego, E., Arias, M., García, A. y González, L. (2020). Competencias ciudadanas y convivencia en el aula en niños de 4.º de primaria en una institución educativa del municipio de Filandia, Quindío - 2019. En W. Acevedo y J. Toro (comp.). *Del dicho al hecho: Ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano* (pp. 129-153). Universidad Católica de Pereira. <https://editorial.ucp.edu.co/omp/index.php/e-books/catalog/view/24/23/850>.

García, C. y Flores, L. (2011). Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema. Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 329–344. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200020>.

García, F. (2009). Educar para la participación ciudadana: un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, 5–10. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7110>.

García, F., y De Alba, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa “Parlamento Joven.” En R. M. Ávila, B. Borghi y I. Mattozzi (eds.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “Estrategia de Lisboa”* (pp. 515–521). Pàtron Editore.

García, L. y López, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 93-106. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66206>.

Guerrero, P., Díaz, R., Loubiès, L., Fuica, C., Araya, K., y Cattabeni, C. (2025). ¿Qué debería hacer el Encargado de Convivencia Escolar? Recomendaciones desde el reconocimiento en el trabajo. *Psicoperspectivas*, 24(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol24-issue1-fulltext-3305>

González, N., García, A., Jiménez, M., López, M., Massip, M. y De la Cruz, A. (2023) Educación para la ciudadanía global: un instrumento de investigación sobre

ciudadanía global para educación primaria. En M. Cambil, A. Fernández y N. De Alba (eds.) *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS*. (pp. 127-136). Narcea Ediciones.

González, S., Sánchez, M. y Hernández, R. (2023). Árbol de problemas como base en la investigación. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 12(23), 125-129. <https://doi.org/10.29057/icsa.v12i23.11153>.

Herrera, J. y Tuay, R. (2023). Formación ciudadana: enfoques en la práctica pedagógica de docentes de básica primaria. *Revista Senderos Pedagógicos*, 14(1), 31–47. <https://doi.org/10.53995/rsp.v14i14.1381>.

Huddleston, T., Kerr, D., & Rowe, D. (2010). *Making sense of citizenship: A continuing professional development handbook* (10th ed.). The Citizenship Foundation.

Ley 20.911. *Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. (2016). <https://www.leychile.cl/N?i=1088963&f=2016-03-03&p>.

Llena, A. y Novella, A. (2022). *Impulsar la participación infantil: los consejos de infancia y adolescencia*. Graó.

López, A., Millán, C. y González, G. (2024). Implementación de las políticas de educación ciudadana en una escuela secundaria chilena: El rol de los nuevos liderazgos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(78). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8585>.

López, V., Ortiz, S., Morales, M., Urbina, C., Opazo, H., Allende, C., & Yáñez, C. (2023). Convivencia escolar as a practice of in/exclusion in Chilean schools. *Globalization, Societies and Education*, 21, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2198689>.

Loubiès, L., Valdivieso, P. y Vásquez, C. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 223-241. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>.

Martelo, R. J., Jiménez, I., y Moncaris, L. (2017). Guía metodológica para el mejoramiento del desarrollo de software a través de la aplicación de la técnica árboles de problemas. *Información Tecnológica*, 28(3), 87-94. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000300010>.

MEN. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/estandares-basicos-de-competencias-ciudadanas-2/>.

MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares. Primero a sexto básico*. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf.

MINEDUC. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. División de Educación General. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4472>.

MINEDUC. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/>.

Morillas, M. (2006). *Competencias para la ciudadanía. Reflexión, decisión, acción*. Narcea.

Neut, P. (2019). *Contra la escuela: autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno*. LOM.

PNUD. (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <http://repositorio.ucsh.cl/bitstream/handle/ucsh/2960/Formacion-Ciudadana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

PNUD. (2021). *12 Claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.estudiospnud.cl/informes-desarrollo/12-claves-para-fortalecer-la-educacion-ciudadana-en-chile/>.

Pons, J. (2012). Problemas sociales, participación ciudadana y trabajo por proyectos: educación y compromiso. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol. 2 (pp. 383–390). Díada / AUPDCS.

Redón, S., Vallejos, N., & Angulo, J. (2021). Education for Citizenship: The Meanings Chilean Teachers Convey in the Neoliberal Context. *Sustainability*, 13(13390), 1–18. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su132313390>.

Salinas, J. y Oller, M. (2017). Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos. Una experiencia con alumnos de secundaria. *Praxis Educativa*, 21(3), 40–48. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210305>.

Salinas, J., López, K. y Ortega, D. (2025). Cabildo ciudadano en educación básica. Convivencia escolar democrática y formación ciudadana en el norte de Chile. *Sophia Austral*, 31(XX). xx-xx. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202531XX> [en prensa].

Santiago, N., Santos L., Montezano, I. y Lopes, R. (2019). A árvore de problemas como estratégia problematizadora no ensino e aprendizagem na disciplina educação nutricional. *Brazilian Journal of Development*, 5(11), 24133-24150. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n11-103>.

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultado de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57–79. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.

Santisteban, A. (2022). Social Sciences Education based on social problems: traditions and integrative tendencies. In D. Ortega (Ed.). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching. Integrated Science vol. 8*. (pp. 23-34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_3.

Stojnic, L. (2020). Participación estudiantil, institucionalidad escolar y ciudadanía democrática: desafíos pendientes desde la experiencia peruana. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 49-70. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.003>.

Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R. y López, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 2(52), 119–133. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.08>

Tonucci, F. (2008). La ciudadanía no se enseña, se aprende viviéndola. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 90, 43-46.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2712588>.

Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, 68, 11-24.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7111>.

Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la historia i la geografia escolars. En J. Pagès i A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-44). Servei de Publicacions UAB.

Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22(69), 63-84.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300063.

Zúñiga, C., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T. y Morel, M. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del plan de formación ciudadana en las escuelas chilenas. *Calidad en la Educación*, 52, 135-169.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.767>.

Zurita, E. (2023). *Violencias en la escuela: institucionalidad educativa y violencia escolar en el Chile actual*. Universidad de Chile / Colegio de Profesores y Profesoras de Chile. <https://www.colegiodeprofesores.cl/2023/11/27/ya-estan-disponibles-informes-tras-sondeo-docentes-ante-las-violencias-en-al-escuela/>