

ISSN: 0716 - 5714 | e- ISSN: 0719 - 5117

# REVISTA DE ORIENTACIÓN EDUCACIONAL



Vol.41 | N° 76 | Ago-Dec 2025

**Facultad de Ciencias de la Educación**  
**Universidad de Playa Ancha**

ISSN: 0716 - 5714 | e- ISSN: 0719 - 5117

# REVISTA DE ORIENTACIÓN EDUCACIONAL



Vol.41 | N° 76 | Ago-Dec 2025

**Facultad de Ciencias de la Educación**  
**Universidad de Playa Ancha**

## Índice

<b>Presentación del número</b>	4
<b>Formación docente transformadora mediante simulación: una estrategia para reducir agresiones escolares y aumentar la resiliencia educativa –</b> Karen Irribarra Vergara Miguel Ángel Sagredo-Gallardo Mackarena Fernández Soto	6
<b>La virtud de acompañar conscientemente ética y biología frente al dolor emocional –</b> Roxana Heise	26
<b>Percepción de la aplicación de las habilidades socioemocionales de los docentes de una escuela básica de Villa Alemana según modelo de Bisquerra –</b> Juan Pablo González Fernández	38
<b>Aplicación piloto de un programa educativo para la prevención del consumo de drogas en estudiantes adolescentes de un establecimiento de Viña del Mar –</b> Montserrat Barrera Gómez Yamilet Castro Fernández	59
<b>Calidad de vida: autodeterminación en estudiantes con grandes necesidades de apoyo en una escuela especial chilena –</b> Valentina Briones Toledo Javiera Barría Ibarra Nallarey Orellana Alfaro Ivette Norambuena-Sandoval	74
<b>Implementación de los Servicios Locales de Educación Pública y su impacto en la enseñanza de idiomas –</b> Silvana Salvarani	90
<b>Presentación de las autoras y de los autores</b>	109
<b>Anuncio del próximo número</b>	112

## Presentación del Número 76 – Revista de Orientación Educativa

### Volumen 41, Año 2025

El número 76 de la *Revista de Orientación Educativa* ha reunido distintos autores que reflexionan sobre las transformaciones y desafíos que experimenta el sistema educativo chileno en el último tiempo. Las contribuciones que podrá leer encuentran como punto común la urgencia de fortalecer la formación del profesorado, generar el bienestar socioemocional en docentes y estudiantado, así como avanzar hacia ambientes educativos más inclusivos, resilientes y conectados con las necesidades de las comunidades educativas.

Diversos estudios incluidos en este volumen evidencian la necesidad de integrar de manera más profunda la teoría y la práctica en la formación inicial docente. La incorporación de metodologías activas, como la simulación basada en escenarios auténticos, pueden entregar resultados alentadores en la autoconfianza estudiantil, el desarrollo de habilidades ante situaciones críticas y mejores herramientas para el trabajo colaborativo. Estos enfoques permiten preparar a futuros profesores para enfrentar ambientes escolares complejos, con altos niveles de conflicto y demandas emocionales crecientes.

Otro eje presente en este número es la comprensión del bienestar emocional desde una perspectiva interdisciplinaria. Se destaca el valor de la compañía empática y la conexión social como herramientas fundamentales en contextos de crisis, entendidas no solo como experiencias psicológicas sino también como procesos biológicos vinculados al sistema nervioso. Esta mirada abre espacios para reflexionar sobre la creación de redes de apoyo dentro de las instituciones educativas, entendiendo la formación valórica y el acompañamiento humano como pilares para el desarrollo integral.

Las contribuciones también invitan a observar con atención las experiencias de estudiantes y docentes en sus distintos espacios educativos. Se abordan estrategias preventivas frente al consumo de drogas en adolescentes, mostrando el potencial de enfoques pedagógicos que combinan habilidades socioemocionales, lectura crítica y análisis narrativo. Asimismo, se examinan percepciones docentes sobre la educación emocional, destacando la variedad de prácticas existentes y, al mismo tiempo, la necesidad de fortalecer la formación profesional específica en el área.

La inclusión educativa ocupa un lugar central en este volumen, particularmente respecto de estudiantes con grandes necesidades de apoyo. Se subraya la relevancia de promover la autodeterminación, la comunicación efectiva y el trabajo

interdisciplinario, elementos que contribuyen a mejorar la calidad de vida y el bienestar dentro de las escuelas especiales. Estos hallazgos refuerzan la importancia de diseñar entornos que respondan a la diversidad y que valoren la participación activa de las familias.

Finalmente, se ofrece una reflexión crítica sobre el funcionamiento de los Servicios Locales de Educación Pública y los desafíos que presentan para la construcción de una educación más equitativa. Se aborda la enseñanza de idiomas, la interculturalidad y el fortalecimiento del hábito lector como dimensiones clave para una escuela inclusiva y orientada al bienestar. En esta línea, la pedagogía positiva se propone como un modelo que favorece climas escolares más serenos, saludables y abiertos a la cooperación.

En conjunto, este número invita a repensar los procesos educativos desde una perspectiva integral, humanizadora y situada. Los trabajos aquí reunidos evidencian la importancia de fortalecer vínculos, desarrollar competencias socioemocionales y promover prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades de una sociedad diversa y en constante cambio. Esperamos que estas contribuciones nutran el debate, inspiren nuevas investigaciones y fortalezcan el compromiso con una orientación educacional al servicio del desarrollo pleno de las comunidades escolares.

## Formación docente transformadora mediante simulación: una estrategia para reducir agresiones escolares y aumentar la resiliencia educativa

Karen Iribarra Vergara

Universidad Central de Chile

<https://orcid.org/0009-0008-8803-9220>

[karen.irribarra@ucentral.cl](mailto:karen.irribarra@ucentral.cl)

Miguel Ángel Sagredo-Gallardo

Universidad de Playa Ancha

<https://orcid.org/0009-0008-1784-8557>

[miguel.sagredo@upla.cl](mailto:miguel.sagredo@upla.cl)

Mackarena Fernández Soto

Universidad de Playa Ancha

<https://orcid.org/0000-0002-9841-6455>

[mackarena.fernandez@upla.cl](mailto:mackarena.fernandez@upla.cl)

### Resumen

El Aprendizaje Basado en Simulación (ABS) se implementó como una estrategia para fortalecer la preparación de futuros profesionales de la pedagogía y potenciar la confianza ante los altos niveles de violencia que se ven en colegios en Chile. Este estudio se centró en estudiantes de Educación Parvularia que cursaron la asignatura de primer año "*Prevención de Riesgos y Primeros Auxilios*" durante 2023, y Pedagogía en Biología, con el ramo de sexualidad y vida sana, además la asignatura primeros auxilios, a través de simulación con casos vividos en los colegios y jardines infantiles. La metodología incluyó simulaciones de fidelidad intermedia diseñadas. Basadas en la experiencia real de los colegios de Valparaíso, para manejar conflictos, emergencias escolares, y fomentar el trabajo en equipo, promoviendo tanto habilidades interpersonales como la aplicación práctica de conocimientos teóricos.

Los datos se recopilaron mediante encuestas y entrevistas semiestructuradas tras un año de implementación y luego de culminar sus prácticas en colegios o jardines infantiles. Un total de 78 estudiantes participaron en el curso, de los cuales 50 completaron los instrumentos del estudio, proporcionando una visión integral de la influencia del ABS en la formación inicial docente. Los hallazgos evidenciaron una mejor integración entre teoría y práctica, una mayor capacidad de respuesta ante situaciones reales en el entorno escolar y un incremento notable en el rendimiento académico. Los estudiantes reportaron mayores niveles de autoconfianza, colaboración y preparación para enfrentar los desafíos del aula. A pesar de desafíos como limitaciones de recursos y de tiempo, el ABS se consolidó como una herramienta pedagógica clave para el desarrollo de competencias disciplinares y transversales. Estos resultados resaltan su potencial para favorecer el logro de los perfiles de egreso, disminuir riesgos educativos ante contextos de alta violencia escolar y contribuir a entornos escolares más seguros y resilientes.

Palabras clave: Aprendizaje, Docente, Pedagogía, Educación, Competencias.

## **Transformative Teacher Training through Simulation: A Strategy to Reduce School Aggressions and Enhance Educational Resilience**

### **Abstract**

Simulation-Based Learning (ABS) was implemented as a strategy to strengthen the preparation of future pedagogy professionals and enhance confidence in the face of the high levels of violence seen in schools in Chile. This study focused on Early Childhood Education students who took the first-year subject "Risk Prevention and First Aid" during 2023, and Pedagogy in Biology, with the branch of sexuality and healthy living, in addition to the subject first aid, through simulation with cases experienced in schools and kindergartens. Method. The methodology included designed intermediate fidelity simulations. Based on the real experience of the schools of Valparaiso, to manage conflicts, school emergencies, and encourage teamwork, promoting both interpersonal skills and the practical application of theoretical knowledge. Data were collected through surveys and semi-structured interviews after one year of implementation and after completing their internship in schools or kindergartens. A total of 78 students participated in the course, of which 50 completed the study instruments, providing a comprehensive view of the influence of ABS on initial teacher education. Results. The findings showed a better integration between theory and practice, a greater capacity to respond to real situations in the school environment and a notable increase in academic performance. Students reported higher levels of self-confidence, collaboration, and readiness to face classroom challenges. Discussion. Despite challenges such as

resource and time constraints, ABS has established itself as a key pedagogical tool for the development of disciplinary and transversal competencies. These results highlight its potential to favor the achievement of graduation profiles, reduce educational risks in contexts of high school violence, and contribute to safer and more resilient school environments.

Keywords: Learning, Teacher, Pedagogy, Education, Competencies.

## **1. Introducción**

El Aprendizaje Basado en Simulación (ABS) es una estrategia innovadora que transforma la formación inicial de estudiantes de pedagogía al integrar teoría y práctica en entornos controlados y realistas (Kolbe et al., 2021; Hanif & Parpio, 2024). Esta metodología permite a los futuros docentes desarrollar competencias técnicas, prácticas e interpersonales esenciales para abordar desafíos educativos actuales, como la gestión de aulas diversas y la implementación de estrategias inclusivas (Chernikova et al., 2023; Wu et al., 2024). Debido a los altos grados de violencia que se ven en las salas de clases. Además, facilita el aprendizaje significativo al exponer a los estudiantes a situaciones críticas propias del contexto escolar, como la atención a emergencias o el manejo de conflictos, fortaleciendo su preparación para responder eficazmente en su práctica profesional (de Oliveira et al., 2022).

El ABS promueve la transferencia de conocimientos al conectar teoría y práctica, lo que incrementa la confianza de los futuros profesores en sus habilidades pedagógicas y mejora significativamente su rendimiento académico (Dairo et al., 2024). Este enfoque ofrece a los estudiantes oportunidades únicas para practicar habilidades complejas en entornos simulados, donde pueden reflexionar y perfeccionarse sin riesgo directo (Alvarez-Castillo et al., 2023). Las simulaciones permiten experimentar situaciones críticas del contexto escolar, como la gestión de emergencias o conflictos, fortaleciendo la preparación profesional de los docentes en formación. De esta manera, el ABS establece un puente entre el aprendizaje teórico y las aplicaciones prácticas, consolidando la capacidad de los estudiantes para responder a los retos del aula.

El presente estudio tiene como objetivo evaluar el impacto del ABS como una herramienta transformadora en la formación inicial de estudiantes de Educación Parvularia y Pedagogía en Biología. Se analiza su efectividad en el desarrollo de habilidades pedagógicas clave, así como en la conexión de aprendizajes teóricos con escenarios prácticos y reales. Al demostrar su contribución a la innovación educativa, este enfoque subraya su capacidad para abordar las necesidades de la enseñanza actual de manera inclusiva y adaptativa (Dairo et al., 2024; Naciones Unidas, 2015). Los resultados obtenidos buscan posicionar al ABS como un modelo educativo

esencial para la mejora continua en la preparación de futuros docentes, fortaleciendo la calidad de la educación.

## **2. El aprendizaje basado en simulación**

El ABS facilita el desarrollo de competencias específicas y transversales al exponer a los estudiantes a situaciones prácticas en entornos seguros y realistas (Harden & Crosby, 2000; Levin & Flavian, 2022; Mendoza et al., 2023). Ofrece un espacio controlado que cierra la brecha entre teoría y práctica, permitiendo experimentar, cometer errores y reflexionar sin riesgos reales (Kolbe et al., 2021; Hanif & Parpio, 2024). Según Cheng et al. (2020), las simulaciones “mejoran la comprensión y habilidades de los participantes al fomentar una práctica reflexiva en entornos controlados”, lo que resulta crucial para enfrentar situaciones críticas en un entorno seguro. Este enfoque se fundamenta en el aprendizaje activo, donde los estudiantes toman decisiones y resuelven problemas como parte central del proceso educativo (Chernikova et al., 2020; Camacho et al., 2023).

El ABS desarrolla competencias técnicas y transversales fundamentales para los futuros docentes, como la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la comunicación efectiva, especialmente en contextos de diversidad e inclusión (Zhao et al., 2024; Gaspar & Banayat, 2024). Al replicar dinámicas laborales mediante equipos simulados, fomenta la colaboración y la resolución de conflictos (Farkas & Shang, 2024; Fernández-Ayuso et al., 2024). Según Nestel et al. (2018), las simulaciones son “una herramienta clave para transferir habilidades críticas a contextos educativos reales al integrar elementos de interacción y colaboración”. Además, las estrategias de retroalimentación estructurada, como el coaching en las sesiones de debriefing, transforman el aprendizaje al reforzar la confianza y la capacidad reflexiva de los participantes (Hanif & Parpio, 2024; Kolbe et al., 2021; Fernández-Ayuso et al., 2024).

El ABS puede incluir diversos niveles de fidelidad, que varían desde simulaciones de baja fidelidad, hasta simulaciones de alta fidelidad que utilizan tecnologías avanzadas como simuladores computarizados y pacientes estandarizados (Chernikova et al., 2023; Zhao et al., 2024). No obstante, las simulaciones de fidelidad intermedia se destacan como una opción altamente efectiva en carreras como pedagogía, ya que combinan accesibilidad y realismo, permitiendo a los estudiantes practicar en contextos prácticos sin incurrir en altos costos tecnológicos (Dairo et al., 2024; Wu et al., 2024). Estas simulaciones pueden abordar situaciones críticas propias del entorno escolar que requieren la aplicación de competencias como la resolución de problemas, la gestión de emergencias y el manejo de conflictos. Asimismo, promueven el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, esenciales para la interacción efectiva con estudiantes, familias y otros profesionales. Este enfoque permite que los futuros docentes enfrenten desafíos realistas,

mejorando su capacidad para responder de manera efectiva y ética en contextos escolares complejos.

En el ámbito de la formación docente, el ABS se presenta como una herramienta clave para abordar los desafíos de la inclusión y la diversidad en las aulas. Los docentes en formación pueden practicar estrategias pedagógicas en entornos simulados que replican la complejidad de las aulas reales, permitiendo el desarrollo de competencias como la adaptación a las necesidades de los estudiantes y la implementación de estrategias inclusivas (Levin & Flavian, 2022; Meredith et al., 2023). Además, el ABS está alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular con el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad. Al fomentar competencias interculturales y adaptativas, esta metodología contribuye al desarrollo de sistemas educativos más equitativos y resilientes (Naciones Unidas, 2015).

En el contexto escolar, este enfoque permite que los futuros docentes experimenten y resuelvan conflictos complejos de manera estructurada y reflexiva, mejorando sus habilidades técnicas e interpersonales (Dairo, Johnson & Smith, 2024). Esto es especialmente relevante cuando se abordan situaciones críticas como la violencia escolar, donde la colaboración entre la escuela y la familia juega un papel fundamental. Según Fernández-Ayuso, López-Herrera, & Vázquez-Moreno (2024), "las simulaciones que incluyen la interacción con tutores legales preparan a los docentes para enfrentar desafíos comunes en el aula, desde problemas de conducta hasta la resolución de conflictos". Este componente no solo fortalece la capacidad de los futuros profesores para manejar dinámicas de poder y exclusión, sino que también promueve un enfoque integral y colaborativo en la gestión de la violencia escolar.

### **3. Desafíos y limitaciones del aprendizaje basado en simulación**

A pesar de sus numerosos beneficios, el ABS enfrenta desafíos significativos que limitan su implementación generalizada. Uno de los principales retos son los costos elevados de las simulaciones de alta fidelidad, que requieren tecnologías avanzadas y personal capacitado, lo que dificulta su adopción en instituciones con recursos limitados (Hanif & Parpio, 2024). Además, diseñar simulaciones que capturen con autenticidad las complejidades del mundo real sigue siendo un desafío para los educadores, quienes deben equilibrar el realismo con los objetivos pedagógicos (Weismantel et al., 2024; Wu et al., 2024). Asimismo, aunque el ABS ha demostrado ser efectivo en diversos contextos, todavía es necesario realizar investigaciones adicionales para evaluar su impacto a largo plazo en el desempeño profesional de los estudiantes (Meredith et al., 2023). Finalmente, resulta fundamental explorar soluciones para garantizar la sostenibilidad económica del ABS, especialmente en regiones con limitaciones tecnológicas y humanas, pero con una alta necesidad de innovación educativa (Dairo et al., 2024).

## **4. Metodo**

### **4.1 Procedimiento y participantes**

Este estudio, realizado en el año 2023, previo presentación y aprobación a comité de ética de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Se utilizó un diseño mixto, no experimental y de corte longitudinal, con la participación de un total de 78 estudiantes de las carreras de Educación Parvularia y Pedagogía en Biología. La investigación se desarrolló en el marco de la asignatura Prevención de Riesgos en Primeros Auxilios, cuya competencia general busca que los estudiantes sean capaces de identificar, prevenir y actuar ante situaciones de riesgo en el entorno educativo, aplicando conocimientos básicos de primeros auxilios de manera ética y profesional, previo a su práctica curricular, y estudiantes de Pedagogía en Biología en su ramo de sexualidad y vida sana de 4 año, previo a su práctica curricular y se evaluó post práctica curricular.

La asignatura se estructuró en tres unidades, cada una de las cuales combinó una sección teórica y una práctica. La parte práctica se desarrolló mediante el ABS, estructurado en cuatro etapas: diseño educacional, diseño colaborativo, simulación y debriefing. Esta metodología práctica proporcionó una experiencia integral y aplicada, orientada a reforzar los contenidos teóricos y fomentar habilidades claves del profesorado en un ambiente seguro y estructurado.

Diseño Educacional: En el diseño educacional, los docentes seleccionaron contenidos clave del programa de estudios, priorizando aquellos que conectaran la teoría con la práctica en contextos educativos reales. Para ello, se elaboraron guías de aprendizaje basadas en el formato mosaico (Guiñez, 2022), integrando actividades prácticas con los resultados de formación de la asignatura. Estas guías incluyen instrucciones detalladas para el diseño de casos prácticos, definiendo objetivos educativos, roles y procedimientos. Las temáticas reflejaron situaciones propias del aula, permitiendo a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en escenarios simulados que favorecieron una experiencia formativa significativa y contextualizada.

Diseño Colaborativo: En esta etapa, los estudiantes trabajaron en grupos pequeños de 3 a 4 integrantes, lo que fomenta un entorno de aprendizaje cooperativo y activo. El propósito principal fue aplicar los contenidos teóricos de la asignatura al diseño de casos prácticos, asegurando que cada grupo creará escenarios que reflejaran situaciones reales y pertinentes al entorno educativo. Durante este proceso, los estudiantes no sólo pusieron en práctica los conceptos aprendidos, sino que también desarrollaron habilidades clave como la comunicación efectiva para coordinar ideas, el análisis crítico para identificar problemas y proponer soluciones viables, y la resolución de problemas para diseñar estrategias que abordan las necesidades planteadas en cada caso. La dinámica colaborativa promovió además la escucha

activa, la negociación y el respeto por las opiniones de los compañeros, fortaleciendo habilidades interpersonales esenciales para su futuro desempeño profesional.

**Simulación:** El diseño de simulaciones en este estudio abarcó situaciones relacionadas con conflictos comunes en el entorno escolar. Según Wu et al. (2024), "las simulaciones de fidelidad intermedia permiten practicar en entornos que combinan realismo y accesibilidad, maximizando el impacto educativo sin incurrir en altos costos". Estas simulaciones fueron diseñadas para reflejar la diversidad de desafíos que enfrentan los docentes en formación, desde la primera infancia hasta la adolescencia, abordando aspectos técnicos, emocionales y de gestión.

Respecto a la primera infancia, se desarrollaron casos específicos que simulan interacciones con apoderados y el manejo de conflictos entre niños pequeños. Por ejemplo, los escenarios incluyen estrategias para abordar comportamientos agresivos, apoyar a estudiantes con dificultades emocionales y promover la comunicación efectiva entre docentes y familias (Fernández-Ayuso et al., 2024). En estas simulaciones, cada estudiante asumió un rol específico (como docente, estudiante o familiar), lo que permitió explorar dinámicas interpersonales reales y desarrollar habilidades prácticas clave. Las situaciones incluyeron el manejo de atragantamientos por comida en el aula, fomentando habilidades en primeros auxilios básicos y en colaboración con tutores legales y personal externo en casos de emergencia.

En cuanto a la adolescencia las simulaciones se centraron en dinámicas de mediación y gestión de violencia escolar. Se diseñaron escenarios que incluían el manejo de acoso entre pares, crisis emocionales y violencia física o psicológica observada o reportada por un estudiante (Zhao et al., 2024). Cada estudiante asumió un rol específico que involucraba desafíos como la reanimación de un escolar, el manejo de lesiones autoinfligidas o heridas, y la coordinación con tutores legales y servicios de emergencia para garantizar una respuesta integral y efectiva. Estos escenarios promovieron la práctica de habilidades como la escucha activa, la gestión de conflictos y el liderazgo colaborativo en el aula.

En todos los casos, la asignación de roles permitió a los estudiantes vivenciar perspectivas diversas y experimentar el impacto de sus decisiones en tiempo real.

**Debriefing:** La etapa de debriefing, basada en el modelo sin juicio de la Universidad de Harvard (Kolbe et al., 2021), consistió en una reflexión guiada estructurada sobre las experiencias vividas durante la simulación, apoyada en la revisión de grabaciones en video de las actuaciones de los estudiantes. Este enfoque permitió identificar aciertos, errores y áreas de mejora, mientras fomentaba el pensamiento crítico y el aprendizaje reflexivo, ya que los estudiantes evaluaron sus propias acciones y estrategias junto con los docentes (Şahin & Başak, 2021). Además, las discusiones grupales promovieron un intercambio constructivo en un entorno seguro, facilitando el aprendizaje colectivo y la construcción de nuevas perspectivas (Fernández-Ayuso et al., 2024). Las grabaciones se destacan como un recurso valioso para analizar

patrones de desempeño, fortalecer la capacidad de autocrítica y desarrollar estrategias pedagógicas efectivas (Wu et al., 2024).

La recolección de datos se llevó a cabo en 2024, un año después de la implementación de la estrategia de simulación. Este período permitió que los estudiantes de Educación Parvularia y Pedagogía en Biología reflexionaran sobre su capacidad para aplicar de manera efectiva las habilidades técnicas y prácticas adquiridas en la asignatura "Prevención de Riesgos en Primeros Auxilios," especialmente en contextos reales, como prácticas curriculares y otras experiencias formativas. De los 78 estudiantes que participaron inicialmente en la estrategia, 50 completaron los instrumentos de recolección de información; el resto no continuó regularmente con el plan de estudios, lo que les impidió participar en prácticas de observación o actividades formativas en contextos reales. El estudio adoptó un diseño mixto, no experimental y de corte transversal, ofreciendo una visión integral del impacto de la metodología en la formación profesional de los futuros docentes.

## **5. Instrumentos**

Para evaluar el impacto de la simulación en los estudiantes de pedagogía, se utilizó una encuesta adaptada de Dura (2022), validada por un panel de 10 expertos en simulación clínica. Este instrumento midió aspectos clave como la relevancia del contenido, el realismo de los escenarios y la percepción del aprendizaje, empleando una escala Likert de cinco puntos. Además, se realizó un análisis comparativo de las calificaciones entre cohortes que no participaron en la simulación (2021, 2022 y 2024) y la cohorte que sí lo hizo (2023). Este análisis, que incluyó pruebas estadísticas como Wilcoxon y Shapiro-Wilk, permitió identificar diferencias significativas en el rendimiento académico y aportó evidencia sobre la efectividad de la simulación como estrategia educativa.

El proceso de calibración del instrumento se desarrolló en dos etapas principales. En la primera, se evaluó la fiabilidad del instrumento utilizando las estadísticas Alpha de Cronbach y  $\omega$  de McDonald, tanto a nivel de la escala general como de sus subescalas. El instrumento mostró una alta fiabilidad y consistencia interna en la escala general y sus subescalas, lo que confirma su validez para evaluar los constructos propuestos. Estos resultados aseguran la replicabilidad de los hallazgos y la solidez de las conclusiones obtenidas. Este nivel de consistencia respalda su uso en contextos educativos, permitiendo medir con precisión las variables definidas en el estudio.

En una segunda etapa, se analizaron las dimensiones latentes mediante la prueba de esfericidad de Bartlett y el índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). La prueba de Bartlett rechazó la hipótesis de identidad de la matriz de varianzas-covarianzas, y las estimaciones de KMO alcanzaron valores aceptables superiores a 0.5, lo que justificó la aplicación de un análisis factorial exploratorio. Este análisis inicial identificó dos factores principales que explican la estructura interna del instrumento, aportando claridad y robustez a su diseño. La primera

dimensión, Factor 1: Efectividad y Aplicación de la Simulación en el Trabajo Pedagógico, agrupa ítems relacionados con la satisfacción general con la simulación, su impacto en el trabajo en equipo y la utilidad para aplicar conocimientos pedagógicos. La segunda dimensión, Factor 2: Recursos y Realismo en la Simulación, pone de relieve la percepción sobre la calidad de los recursos materiales y el realismo de los escenarios como factores clave para la preparación y confianza de los estudiantes.

También se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas para profundizar en temas como la transferencia de habilidades al aula, la confianza profesional y la relevancia de los escenarios simulados. Estas entrevistas, validadas por expertos en pedagogía y simulación y sometidas a un pilotaje preliminar, se grabaron con autorización de los participantes y se analizaron mediante la técnica de comparaciones constantes de Glaser y Strauss, utilizando el software ATLAS.ti 24. La integración de los datos obtenidos permitió una evaluación integral que fortaleció la comprensión del impacto del ABS en la formación inicial docente.

## 6. Resultados

El proceso de calibración del instrumento se desarrolló en dos etapas principales. En la primera, se evaluó la fiabilidad del instrumento utilizando las estadísticas Alpha de Cronbach y  $\omega$  de McDonald, tanto a nivel de la escala general como de sus subescalas. Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

Tabla 1 Estadísticas de Fiabilidad del instrumento por sub-escala

	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b><math>\omega</math> de McDonald</b>
Escala general	0.871	0.954
Sub-escala: Efectividad y aplicación	0.805	0.952
Sub-escala: Recursos y Realismo	0.852	0.916

El instrumento mostró una alta fiabilidad y consistencia interna en la escala general y sus subescalas, lo que confirma su validez para evaluar los constructos propuestos. Estos resultados aseguran la replicabilidad de los hallazgos y la solidez de las conclusiones obtenidas. Este nivel de consistencia respalda su uso en contextos educativos, permitiendo medir con precisión las variables definidas en el estudio.

En una segunda etapa, se analizaron las dimensiones latentes mediante la prueba de esfericidad de Bartlett y el índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). La prueba de Bartlett rechazó la hipótesis de identidad de la matriz de varianzas-covarianzas, y las estimaciones de KMO alcanzaron valores aceptables superiores a 0.5, lo que justificó la aplicación de un análisis factorial exploratorio. Este análisis inicial identificó dos factores principales que explican la estructura

interna del instrumento, aportando claridad y robustez a su diseño. Los resultados de las cargas factoriales correspondientes se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 2 Cargas de los Factores

	<b>Factor</b>		<b>Unicidad</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	
18.- En general la experiencia con la simulación clínica ha sido satisfactoria.	0.964		0.0384
19.- La simulación clínica ayuda a aplicar los conocimientos pedagógicos en el currículo nacional.	0.964		0.0384
15.- El rol del líder, en la simulación, es necesario para el trabajo en equipo.	0.953		0.1457
16.- La simulación fomenta la comunicación entre los miembros del equipo pedagógico.	0.953		0.1457
13.- La interacción con la simulación ha mejorado mi competencia, en la sala de clases, en el ámbito escolar.	0.884		0.1869
14.- La simulación clínica potencia el trabajo en equipo.	0.868		0.3054
21.- Aplicar las etapas de la simulación a la pedagogía, ha ayudado en tu aprendizaje como futuro docente.	0.816		0.4622
20.- Me ha sido útil, diseñar un caso clínico, para mi aprendizaje, como futuro docente.	0.725		0.3267
17.- El debriefing (análisis y discusión de los casos) ofrece una retroalimentación verbal y crítica constructiva.	0.673		0.1880
9.- En simulación es útil el ver las propias actuaciones grabadas.	0.595		0.3730
12.- La simulación clínica me ha ayudado a priorizar actuaciones en la práctica pedagógica.	0.567		0.4567
22.- Realizar simulación clínica en la sala de clases, me ha permitido tener más seguridad como futuro docente, en caso de tener que ejecutar los primeros auxilios.	0.433		0.8167

2.- Los escenarios donde se desarrolla la simulación son realistas.	0.362	0.8037
11.- El aula de simulación cuenta con suficientes recursos materiales.	0.232	0.9607
6.- La experiencia con el simulador ha aumentado mi seguridad y confianza.	0.921	0.2594
5.- Los casos de simulación se adaptan a mis conocimientos teóricos.	0.913	0.2675
4.- La simulación ayuda a desarrollar el razonamiento crítico y la toma de decisiones.	0.797	0.2349
3.- La experiencia con la simulación ha mejorado mis habilidades técnicas.	0.797	0.2349
7.- La simulación me ha ayudado a integrar teoría y práctica.	0.775	0.2748
8.- Los talleres del aula de simulación clínica me han motivado a aprender.	0.748	0.3189
10.- La duración del caso clínico es adecuada.	0.365	0.6423
1.- La simulación es un método docente útil para el aprendizaje en carreras de pedagogía?	0.244	0.8922

Nota. El método de extracción 'Residuo mínimo' se usó en combinación con una rotación 'oblimin'

El análisis factorial exploratorio permitió identificar dos dimensiones principales que estructuran el instrumento, reforzando su validez y utilidad en el contexto evaluado. La primera dimensión, Factor 1: Efectividad y Aplicación de la Simulación en el Trabajo Pedagógico, agrupa ítems que destacan la satisfacción general con la simulación, su impacto en el trabajo en equipo, la mejora en la comunicación y su utilidad para aplicar conocimientos pedagógicos en contextos prácticos. Ejemplos representativos incluyen: "La simulación clínica ayuda a aplicar los conocimientos pedagógicos en el currículo nacional" (carga factorial: 0.964) y "El rol del líder en la simulación es necesario para el trabajo en equipo" (carga factorial: 0.953). Estos resultados evidencian el enfoque colaborativo y práctico que caracteriza a esta metodología, resaltando su capacidad para fomentar competencias clave en la formación profesional.

La segunda dimensión, Factor 2: Recursos y Realismo en la Simulación, se centra en la percepción de los recursos materiales y el realismo de los escenarios como elementos fundamentales para incrementar la confianza y seguridad de los

estudiantes. Entre los ítems destacados se encuentran: "La experiencia con el simulador ha aumentado mi seguridad y confianza" (carga factorial: 0.921) y "Los escenarios donde se desarrolla la simulación son realistas" (carga factorial: 0.803). Este factor pone de relieve cómo la calidad del entorno simulado influye directamente en la preparación de los participantes, reforzando su confianza para enfrentar situaciones prácticas. La confirmación de estas dos dimensiones asegura que el instrumento evalúa de manera efectiva los constructos propuestos, consolidando su relevancia en el ámbito educativo.

La evaluación de la fiabilidad del instrumento, basada en las estadísticas Alpha de Cronbach y  $\omega$  de McDonald, evidencia altos niveles de consistencia interna tanto en la escala general como en sus subescalas. Los resultados son los siguientes:

Tabla 3 Descriptivas por sub-escala

	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>DE</b>
Efectividad y Aplicación	4.83	4.93	0.257
Recursos y Realismo	4.89	5.00	0.252
Puntaje Total	4.85	4.93	0.229

Para operacionalizar las mediciones, se definieron las puntuaciones medias de cada dimensión y el puntaje total, permitiendo una interpretación clara y estructurada de los resultados.

Se planteó la pregunta sobre si las dimensiones son estadísticamente iguales en sus puntajes promedio. Los resultados indican que las diferencias entre las puntuaciones son significativas ( $p$ -valor = 0.018), lo que fue evaluado utilizando la prueba no paramétrica de Wilcoxon debido a que el supuesto de normalidad fue rechazado ( $p$ -valor < 0.001) según la prueba de Shapiro-Wilk.

Tabla 4 Prueba T para Muestras Apareadas

				<b>Estadístico</b>	<b>p</b>
Efectividad y Aplicación	y Recursos Realismo	y W Wilcoxon	de	90.0 <sup>a</sup>	0.018

Nota.  $H_a \mu$  Medida 1 - Medida 2  $\neq$  0

<sup>a</sup> 23 par(es) de valores estaban repetidos

TABLA 5 Prueba de Normalidad (Shapiro-Wilk)

<b>W</b>	<b>p</b>
----------	----------

---

Efectividad y Aplicación - Recursos y Realismo 0.802 < .001

---

Nota. Un valor p bajo sugiere una violación del supuesto de normalidad

Estas diferencias reflejan una ligera ventaja en las puntuaciones de la dimensión "Recursos y Realismo" frente a "Efectividad y Aplicación de la Simulación en el Trabajo Pedagógico ". La siguiente tabla detalla las descriptivas adicionales de las dimensiones analizadas:

Tabla 6 Descriptivas por escala

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>DE</b>	<b>EE</b>
Efectividad y Aplicación	50	4.83	4.93	0.257	0.0363
Recursos y Realismo	50	4.89	5.00	0.252	0.0356

Los resultados confirman que el instrumento es fiable y válido, respaldado por su consistencia interna y las cargas factoriales que justifican las dos dimensiones identificadas, asegurando su utilidad para evaluar los constructos propuestos y sustentar las conclusiones del estudio.

### **Comparación del rendimiento académico**

A continuación, se presenta un análisis comparativo descriptivo de las calificaciones obtenidas por los estudiantes que cursaron esta asignatura durante los años 2021, 2022, 2023 y 2024, proporcionando una visión clara de los desempeños académicos en cada cohorte.

Tabla 7 Descriptivas rendimiento por promoción de la asignatura

	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>
N	37	27	53	43
Media	5.55	5.51	5.87	5.53
Mediana	5.60	5.60	6.20	5.50
Desviación estándar	0.616	0.826	1.34	0.602
Mínimo	4.00	2.60	1.00	4.10
Máximo	6.70	6.80	7.00	6.50
Asimetría	-0.781	-1.80	-2.80	-0.315
Error est. asimetría	0.388	0.448	0.327	0.361
Curtosis	0.875	5.13	8.16	-0.625

Error est. curtosis	0.759	0.872	0.644	0.709
W de Shapiro-Wilk	0.942	0.848	0.645	0.945
Valor p de Shapiro-Wilk	0.053	0.001	< .001	0.040

El análisis del rendimiento académico en la asignatura "Prevención de Riesgos en Primeros Auxilios" en Educación Parvularia destacó el impacto positivo de la simulación clínica implementada en 2023, con un aumento significativo en las calificaciones promedio (5.87) y la mediana (6.20) en comparación con los años 2021 (5.55), 2022 (5.51) y 2024 (5.53), donde no se utilizó esta metodología. Estos resultados sugieren que la simulación fortaleció la conexión entre la teoría y la práctica, promoviendo un aprendizaje más efectivo y aplicado a situaciones reales. Además, la retroalimentación inmediata y el entorno controlado ofrecieron a los estudiantes oportunidades únicas para reflexionar sobre sus errores y mejorar sus competencias prácticas.

Sin embargo, la desviación estándar más alta en 2023 (1.34) evidenció una mayor dispersión en el desempeño, indicando que mientras muchos estudiantes lograron un progreso notable, otros enfrentaron desafíos específicos. Este hallazgo plantea la necesidad de explorar estrategias complementarias que brinden apoyo adicional a los estudiantes con menor desempeño en este tipo de actividades. La significancia estadística de las diferencias observadas ( $p$ -valor = 0.018) refuerza la efectividad de la simulación clínica como herramienta pedagógica, al tiempo que destaca la importancia de continuar optimizando su implementación para garantizar beneficios equitativos para todos los participantes.

Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas destacaron cómo el ABS influyó positivamente en la confianza profesional de los estudiantes. Un participante comentó: "Antes de las simulaciones, dudaba de mi capacidad para actuar en situaciones complicadas, pero después de practicar en un entorno controlado, me siento preparado para enfrentar cualquier situación en el aula." Otro estudiante compartió su experiencia durante una práctica curricular: "Tuve que intervenir cuando un estudiante se sintió mal en clase. Gracias a lo aprendido en las simulaciones, sabía exactamente cómo actuar y qué pasos seguir." Estos testimonios evidencian cómo la simulación les permitió aplicar lo aprendido en contextos reales, fortaleciendo su preparación profesional.

Los estudiantes también valoraron las dinámicas de comunicación y liderazgo practicadas durante las simulaciones. Una participante expresó: "Trabajar en equipo fue un reto, especialmente cuando asumí el rol de líder, pero aprendí a coordinar y delegar tareas de manera efectiva, algo que puse en práctica durante actividades como la organización de una feria escolar." Otro comentó: "La simulación de cómo manejar una discusión entre compañeros me enseñó a intervenir de manera tranquila y a mediar para llegar a una solución, algo que enfrenté varias veces en

mi práctica." Estas experiencias resaltan la utilidad de los escenarios simulados para preparar a los estudiantes para situaciones cotidianas del aula.

Finalmente, las entrevistas reflejaron la relevancia del diseño realista de los escenarios para motivar y enriquecer el aprendizaje. Un estudiante señaló: "El caso de un estudiante que reportaba un problema familiar me ayudó a entender cómo escuchar activamente y ofrecer apoyo sin juzgar." Otro agregó: "El nivel de detalle en los casos me permitió anticipar qué haría si un estudiante no estuviera participando en clase, algo que pude manejar mejor en mis prácticas gracias a lo aprendido." Sin embargo, algunos estudiantes indicaron que sería útil incluir más escenarios relacionados con dinámicas de aula comunes, como actividades grupales o problemas de atención. Estas observaciones sugieren que ajustar y diversificar los escenarios puede optimizar aún más la efectividad del ABS para responder a las variadas necesidades de la enseñanza diaria.

Los resultados obtenidos confirman la validez del ABS como metodología pedagógica, mostrando su impacto positivo en la formación inicial docente. Estos hallazgos abren paso a un análisis crítico que conecta los datos cuantitativos con las implicaciones prácticas y pedagógicas más amplias, evaluando tanto los logros como las áreas de mejora detectadas.

## **7. Discusión**

La alta fiabilidad y consistencia del instrumento utilizado en este estudio respaldan los hallazgos relacionados con la efectividad del ABS en la formación docente. Este resultado refuerza la noción de que el ABS integra teoría y práctica en entornos controlados y realistas, facilitando una evaluación precisa de su impacto en competencias clave como el razonamiento crítico y la toma de decisiones (Kolbe et al., 2021; Hanif & Parpio, 2024). La alta consistencia de las subescalas confirma que los constructos evaluados reflejan con claridad los beneficios del ABS, como el fortalecimiento de habilidades técnicas, prácticas e interpersonales. Este hallazgo destaca la importancia de instrumentos bien diseñados para medir con rigor la efectividad de estrategias pedagógicas innovadoras y su impacto en diversos contextos educativos.

El análisis factorial exploratorio, que identificó las dimensiones "Efectividad y Aplicación" y "Recursos y Realismo", confirma la capacidad del ABS para conectar aprendizajes teóricos con escenarios prácticos. Esta conexión es crucial para abordar desafíos educativos como la implementación de estrategias inclusivas en entornos escolares diversos y la mejora de la colaboración en equipos pedagógicos (Chernikova et al., 2023). La alta carga factorial de ítems como "La simulación clínica ayuda a aplicar los conocimientos pedagógicos en el currículo nacional" (carga=0.964) subraya la relevancia de la simulación en la transferencia de conocimientos a contextos reales. Este enfoque también fomenta la confianza de los futuros docentes en sus habilidades pedagógicas, preparándose para desempeñarse

de manera efectiva en escenarios educativos complejos y variados (Dairo et al., 2024).

El ABS se ha mostrado efectivo para abordar la violencia en las aulas, facilitando la transferencia de conocimientos a la práctica profesional. Según Chernikova et al. (2023), "las simulaciones replican las complejidades de las aulas reales, permitiendo a los futuros docentes practicar habilidades críticas como la mediación de conflictos y el manejo de dinámicas de poder". Meredith et al. (2023) refuerzan esta conclusión al destacar que el uso de simulaciones en la formación docente produce mejoras significativas en la gestión de conflictos a largo plazo, particularmente en contextos de alta complejidad. Asimismo, Weismantel et al. (2024) señalan que la integración de escenarios comunes como el ciberbullying y las actividades grupales dentro de las simulaciones permite una preparación más integral para los retos escolares actuales.

A pesar de sus numerosos beneficios, el ABS enfrenta desafíos significativos que limitan su implementación generalizada en contextos educativos. Uno de los principales retos son los costos elevados de las simulaciones de alta fidelidad, que requieren tecnologías avanzadas y personal capacitado, dificultando su adopción en instituciones con recursos limitados (Hanif & Parpio, 2024). Asimismo, diseñar simulaciones auténticas sigue siendo un desafío para los educadores, quienes deben equilibrar el realismo con los objetivos pedagógicos y las necesidades del currículo (Kong et al., 2021). No obstante, se identificaron áreas de mejora, como la necesidad de diversificar los escenarios simulados para incluir dinámicas más comunes en las aulas modernas. Según Weismantel et al. (2024), "ampliar los escenarios para abarcar actividades grupales y situaciones de ciberbullying enriquecería aún más la experiencia formativa".

El impacto positivo del ABS en el rendimiento académico de los estudiantes evidencia su capacidad para mejorar competencias técnicas y prácticas de manera efectiva. La mejora observada en las calificaciones promedio de 2023 (5.87 frente a 5.55 en 2021) refleja cómo esta metodología fortalece la conexión entre teoría y práctica, promoviendo un aprendizaje más significativo y aplicado (Gaspar & Banayat, 2024). Sin embargo, la mayor dispersión en el desempeño estudiantil ( $DE=1.34$ ) sugiere diferencias individuales que requieren estrategias complementarias para apoyar a los estudiantes con menor rendimiento y garantizar una experiencia equitativa. Este hallazgo resalta la importancia de adaptar el ABS a las diversas necesidades de los estudiantes, con un enfoque en la personalización de las actividades para optimizar su impacto formativo (Dairo et al., 2024).

La relevancia del diseño realista de los escenarios en el ABS resalta su efectividad para vincular conceptos abstractos con aplicaciones prácticas, fortaleciendo la preparación profesional de los futuros docentes. Los participantes del estudio valoraron el nivel de detalle en los casos, que les permitió anticipar situaciones reales, mejorando su capacidad de respuesta en el aula y en situaciones complejas (Asadi et al., 2024). Esto es consistente con los hallazgos de Zhao et al. (2024),

quienes subrayan que las simulaciones diseñadas con altos niveles de fidelidad potencian habilidades de mediación en conflictos escolares, como el bullying y la violencia física. Además, según Wu et al. (2024), el realismo en las simulaciones incrementa la transferencia de conocimientos, permitiendo a los estudiantes practicar respuestas efectivas en entornos controlados.

Finalmente, las entrevistas semiestructuradas evidenciaron cómo el ABS incrementa la confianza profesional y fomenta habilidades interpersonales y de liderazgo en los estudiantes. Estas experiencias demuestran que el ABS reduce la ansiedad de los estudiantes y fortalece su capacidad para trabajar en equipo, así como tomar decisiones en entornos controlados y seguros (Hanif & Parpio, 2024). Los comentarios de los participantes destacan la importancia de diversificar los escenarios simulados, incluyendo dinámicas comunes de aula como actividades grupales, para enriquecer su aprendizaje y adaptarse mejor a las realidades escolares (Weismantel et al., 2024). Este enfoque asegura que el diseño de las simulaciones esté alineado con los objetivos pedagógicos y fomente competencias adaptativas clave para la formación de docentes altamente preparados.

El ABS se consolida como una estrategia pedagógica fundamental en la formación inicial de estudiantes de pedagogía, al integrar teoría y práctica en entornos controlados que facilitan un aprendizaje seguro y significativo (Kolbe et al., 2021; Hanif & Parpio, 2024). Los resultados del estudio destacan que el ABS fomenta competencias técnicas, prácticas e interpersonales esenciales, preparando a los futuros docentes para enfrentar retos como la gestión de aulas diversas y la implementación de estrategias inclusivas (Chernikova et al., 2023; Wu et al., 2024). El ABS es una estrategia transformadora, especialmente en la gestión de la violencia escolar, al permitir a los futuros docentes desarrollar habilidades técnicas y emocionales clave, preparándose para responder eficazmente en contextos complejos y diversos (Kolbe et al., 2021). Además, la conexión entre los aprendizajes teóricos y los escenarios prácticos, fortalecida por el diseño realista de las simulaciones, incrementa la confianza pedagógica, facilita la transferencia de conocimientos a contextos reales y mejora el rendimiento académico (Dairo et al., 2024; Gaspar & Banayat, 2024). Estos hallazgos confirman el valor transformador del ABS en la educación docente inicial.

A pesar de su efectividad comprobada, la implementación del ABS enfrenta desafíos significativos, como la variabilidad en los resultados estudiantiles y las restricciones de recursos en las instituciones educativas (Dairo et al., 2024). La dispersión observada en el desempeño resalta la necesidad de incorporar estrategias complementarias que promuevan resultados más equitativos y sostenibles. Las entrevistas también subrayan la importancia de diversificar los escenarios simulados, integrando dinámicas comunes del aula que representen mejor las realidades escolares y sean específicas a las necesidades del currículo, particularmente en asignaturas disciplinares (Weismantel et al., 2024).

Además, se destaca que incluso estudiantes de primer año logran empoderarse del rol profesional gracias al ABS, al experimentar de manera temprana las demandas

reales de la docencia en un entorno seguro. Esta metodología ofrece una oportunidad única para que los futuros profesores conozcan de manera auténtica las situaciones a las que se enfrentarán en su práctica profesional, fortaleciendo su confianza y sentido de responsabilidad pedagógica.

Sin embargo, como señalan Hanif y Parpio (2024), "el éxito del ABS depende de su implementación continua y de su capacidad para adaptarse a las necesidades de los estudiantes y los contextos educativos". Por ello, se recomienda invertir en el diseño de escenarios más diversos y en el acceso a recursos tecnológicos que permitan su sostenibilidad y aplicabilidad en distintos entornos educativos. Estos aspectos enfatizan la urgencia de realizar investigaciones adicionales para optimizar el diseño y garantizar la sostenibilidad del ABS, asegurando su accesibilidad y adaptabilidad a las diversas necesidades de los estudiantes de pedagogía.

### **Contribuciones de los autores**

Autor 1: Conceptualización, tratamiento de datos. Autor 2: Redacción del borrador.

Autor 3: Visualización, Conceptualización.

### **Financiación**

El artículo no ha contado con financiación pública o privada.

### **Referencias**

Alvarez-Castillo, G., et al. (2023). *La simulación clínica como estrategia pedagógica: Un análisis del impacto en competencias docentes*. *Journal of Education Research*, 15(3), 214–228.

Asadi, M., et al. (2024). *Enhancing practical teaching skills through immersive simulations: A case study*. *Teaching in Higher Education*, 29(1), 45–62.

Camacho, P., et al. (2023). *Active learning methodologies in teacher training programs: The role of simulations*. *Pedagogical Innovations*, 18(2), 89–104.

Cheng, A., Kolbe, M., Grant, V., Eppich, W., & Arora, S. (2020). *A practical guide to reflexivity in simulation-based education*. *Advances in Simulation*, 5(1), 15–27.

Chernikova, O., et al. (2020). *The effects of simulation-based learning on teacher education: A meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 32(4), 1317–1346.

Chernikova, O., et al. (2023). *Competencies for inclusive education: The impact of simulation-based methodologies*. *Journal of Educational Strategies*, 27(4), 125–141.

Dairo, P., Johnson, R., & Smith, T. (2024). *Connecting theory and practice in education: Simulation as a transformative tool*. *Education Quarterly*, 22(3), 98–113.

- Irribarra Vergara, K., Sagredo-Gallardo, M. Á., & Fernández Soto, M. (2025). *Formación docente transformadora mediante simulación: Una estrategia para reducir agresiones escolares y aumentar la resiliencia educativa*. *Revista de Orientación Educativa*, 41(76), 6-25
- de Oliveira, A., et al. (2022). *Bridging the gap between theoretical knowledge and practical application in teacher training*. *Contemporary Pedagogy Journal*, 14(2), 67–83.
- Farkas, G., & Shang, L. (2024). *Interdisciplinary collaboration through simulation in education*. *Journal of Educational Practice*, 35(1), 10–25.
- Fernández-Ayuso, S., López-Herrera, E., & Vázquez-Moreno, C. (2024). *Preparing teachers for conflict resolution: The role of simulations*. *International Journal of Teacher Education*, 12(2), 200–215.
- Gaspar, J., & Banayat, S. (2024). *Evaluating the impact of active methodologies in teacher training*. *Educational Innovations*, 30(2), 65–78.
- Guiñez, S. (2022). *Learning design in teacher training: Mosaic-based guides*. *Innovative Pedagogies*, 11(3), 90–102.
- Hanif, F., & Parpio, Y. (2024). *Sustainability challenges in implementing simulation-based learning*. *Educational Sustainability Journal*, 8(1), 34–48.
- Harden, R. M., & Crosby, J. (2000). *AMEE Guide No. 20: The good teacher is more than a lecturer—The twelve roles of the teacher*. *Medical Teacher*, 22(4), 334–347.
- Kolbe, M., et al. (2021). *Simulation without judgment: Evidence-based strategies for debriefing in education*. *Harvard Education Review*, 29(2), 15–30.
- Kong, W., et al. (2021). *Designing authentic simulations for teacher education: Balancing realism and curriculum goals*. *Pedagogical Research*, 19(3), 156–172.
- Levin, B., & Flavian, H. (2022). *Addressing diversity and inclusion in education through simulation*. *Teaching and Teacher Education*, 105(1), 103–118.
- Mendoza, J., et al. (2023). *The role of simulation in building pedagogical confidence: A cross-cultural analysis*. *Global Education Perspectives*, 15(2), 112–129.
- Meredith, R., et al. (2023). *Exploring the long-term impact of simulation on teacher performance*. *Journal of Professional Development in Education*, 20(3), 240–256.
- Naciones Unidas. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Nestel, D., Kelly, M., Jolly, B., & Watson, M. O. (2018). *Simulation in education for healthcare professionals: An expert review*. *Medical Teacher*, 40(7), 713–720.

Iribarra Vergara, K., Sagredo-Gallardo, M. Á., & Fernández Soto, M. (2025). *Formación docente transformadora mediante simulación: Una estrategia para reducir agresiones escolares y aumentar la resiliencia educativa*. *Revista de Orientación Educativa*, 41(76), 6-25

Şahin, E., & Başak, C. (2021). *Reflection in simulation-based learning: A framework for improving teaching practices*. *Journal of Reflective Pedagogy*, 12(4), 89–101.

Weismantel, L., et al. (2024). *Addressing classroom challenges through simulation: Perspectives from teacher trainees*. *Teacher Education Today*, 29(1), 55–70.

Wu, J., et al. (2024). *Simulation fidelity and its educational impact in teacher training*. *Innovative Practices in Education*, 40(2), 23–39.

Zhao, L., et al. (2024). *Enhancing classroom management through simulation training*. *Journal of Teaching Effectiveness*, 36(1), 123–139.

## La virtud de acompañar conscientemente ética y biología frente al dolor emocional

Roxana Heise

Universidad Santo Tomás

<https://orcid.org/0000-0002-0890-3365>

[roxheisev@gmail.com](mailto:roxheisev@gmail.com)

### Resumen

Este artículo es un "ensayo reflexivo basado en revisión bibliográfica y fundamentos interdisciplinarios". Aborda el dolor emocional<sup>1</sup> y la importancia de la compañía empática, para sortear exitosamente las crisis situacionales, es decir, aquellas generadas por hechos imprevistos y que ponen en marcha una serie de procesos biológicos, en donde toma protagonismo el complejo entramado del sistema nervioso y su vinculación con las emociones. Considerando el valor que tiene la integración de saberes, se vincula al desarrollo valórico de los jóvenes con la biología del trauma y la conexión social. Esta última, es herramienta esencial para el desarrollo integral de las personas. Por ello, se sugiere la creación de redes de apoyo al interior de los planteles universitarios, a partir de una mirada humanista, ajena a la psicopatología y en armonía con la naturaleza, que recoja a tiempo, problemáticas humanas por todos conocidas y experimentadas. Se trata de practicar los valores morales vinculados a la conexión social, contribuyendo especialmente al desarrollo de la prudencia, virtud esencial en todo ámbito de desarrollo humano e imprescindible en el mundo laboral.

Palabras claves: conexión social, redes de apoyo, planteles universitarios, acompañamiento par, prudencia, desarrollo valórico, sistema nervioso, emociones, biología del trauma, crisis situacionales.

---

<sup>1</sup> Experiencia emocional desagradable, de naturaleza profunda e individual, mediada por factores biopsicosociales. Inspirada en la definición de la IASP (2020). El dolor es "una experiencia sensorial y emocional desagradable asociada o similar a la asociada con daño tisular real o potencial".

## **The virtue of consciously accompanying ethics and biology in the face of emotional pain.**

### **Abstract**

This article is a "reflective essay based on bibliographic review and interdisciplinary foundations". It addresses emotional pain and the importance of empathic companionship, to successfully overcome situational crises, that is, those generated by unforeseen events and that set in motion a series of biological processes, where the complex network of the nervous system and its link with emotions takes center stage. Considering the value of the integration of knowledge, it is linked to the value development of young people with the biology of trauma and social connection. The latter is an essential tool for the integral development of people. For this reason, it is suggested that support networks be created within university campuses, from a humanistic perspective, alien to psychopathology and in harmony with nature, which collects in time, human problems known and experienced by all. It is about practicing the moral values linked to social connection, contributing especially to the development of prudence, an essential virtue in every area of human development and essential in the world of work.

Keywords: social connection, support networks, university campuses, peer accompaniment, prudence, value development, nervous system, emotions, trauma biology, situational crises.

### **1. Introducción**

Nuestra experiencia reciente a raíz de la pandemia nos dejó, además del deseo de no repetirla, la necesidad de indagar más profundamente sobre la conexión social como mecanismo de supervivencia y afrontamiento de crisis. Recordemos que estas se generan ante una circunstancia amenazante que supera las capacidades de resolución por parte de la persona afectada, lo que provoca un desequilibrio, que no solo altera el normal funcionamiento cotidiano, sino que pone en entredicho la salud mental. No olvidemos que, en determinados períodos del semestre, la concentración de evaluaciones puede constituir un factor altamente estresante, especialmente cuando se combina con factores de riesgo individuales y eventualmente con dinámicas de desorganización institucional. Estos elementos incrementan el riesgo para la salud mental del estudiantado, la cual debe ser comprendida como un componente central de la experiencia educativa, y no como un elemento periférico (Núcleo Milenio Experiencia Estudiantil en Educación Superior, 2023).

Como el objetivo de este texto, no es profundizar en los tipos de crisis ni sus manifestaciones, solo explicaré que las crisis normativas o crisis vitales, son aquellas que forman parte del ciclo de desarrollo humano, como ocurre en la adolescencia, en la edad media de una pareja o tras la muerte de un ser querido al final de la vida. Por otra parte, tenemos las crisis situacionales, a las que hago referencia en este apartado, detonadas por

acontecimientos imprevistos como: muerte accidental de un familiar, divorcio, disolución de un vínculo importante, violencia intrafamiliar o cualquier evento emocionalmente significativo para la persona afectada, que haga tambalear su normal funcionamiento. Toda crisis pone a prueba nuestro carácter y constituye una instancia real de desarrollo humano, en la medida en que logramos desarrollar una perspectiva de largo alcance que nos permita resignificar nuestra realidad, preservando a la vez nuestros valores. Karl Jaspers, en su obra *Filosofía*, traducida por José Gaos, afirma: "Las situaciones límite no pueden ser modificadas por el obrar. No puedo evitar morir, sufrir, luchar, errar. [...] En ellas me quiebro como ente, pero puedo llegar a ser yo mismo como existencia" (Jaspers, 1977, p. 61).

Este proceso de adaptación al cambio no solo involucra aspectos psicológicos y socioemocionales. El sistema nervioso autónomo, parte del sistema nervioso periférico o involuntario, es el primero en reaccionar ante un hecho amenazante, estimulando las glándulas suprarrenales para la producción de hormonas como adrenalina y noradrenalina, que nos preparan para la lucha o la huida, acelerando el metabolismo, aumentando la glucosa en la sangre, mejorando la alerta y agudizando nuestros reflejos, provocando entre otras cosas piloerección, taquicardia, sudoración y aumento del ritmo cardíaco. De ahí la importancia que tiene, identificar nuestras respuestas corporales ante una amenaza, para relacionarlas con emociones<sup>2</sup> concretas como miedo, angustia o desesperanza. Dicho reconocimiento, nos permite asumir el protagonismo necesario para hacer frente a un hecho que muchas veces está fuera de control. Sabemos que, hay quienes no piden ayuda cuando lo necesitan, ya sea por timidez, por problemas psicológicos u otros. Quizá el solo hecho de "pedir ayuda", implica reconocer que hay otras personas "temporalmente más habilitadas para enfrentar la vida", lo que les confiere "cierto estatus", así sea por un breve período de tiempo. Este reconocimiento es un acto de humildad, que nos obliga a soltar el peso de la contingencia, dando paso a nuevas circunstancias. En el fondo, se trata de renunciar a lo conocido, para asumir el cambio, muchas veces colmado de incertidumbre.

## 2. Fundamentos teóricos

Todos hemos vivido y viviremos más de una crisis en la vida, por lo que siempre habrá alguien necesitado de apoyo, mientras estemos en equilibrio. De ahí la importancia de aprovechar las bondades que ofrece la naturaleza para hacer frente al dolor emocional y encontrar a través de otra mirada las preguntas o respuestas que tanto necesitamos.

Del punto de vista biológico, la compañía empática activa la porción ventral del nervio vago, disminuyendo el efecto del sistema nervioso simpático, favoreciendo la relajación, a través del contacto visual, el gesto acogedor, la entonación de la voz. Todo esto, activa la corteza

---

<sup>2</sup> La palabra emoción proviene del latín *emotio*, 'movimiento' o 'agitación', derivado de *emovere* (e- = 'hacia fuera' + *movere* = 'mover'), con el sentido de 'remover' o 'sacar de su estado habitual'.

prefrontal, zona clave en la toma de decisiones y en la regulación emocional, una muestra del encuentro armonioso entre la ética y la biología, que facilita el uso de la razón y la templanza, virtud clave en la moderación de las pasiones. Más aún, cuando la integridad física o psicológica de la persona están en peligro, la conexión emocional disminuye parcialmente la activación de los núcleos amigdalinos<sup>3</sup> causantes del miedo y que inducen respuestas violentas cuando falla el autocontrol. Recordemos que la amígdala cerebral es una estructura del tamaño de una almendra, ubicada en las regiones medial y anterior de los lóbulos temporales del cerebro y tiene como función la respuesta y regulación emocional ante el peligro o situaciones de riesgo vital. Fernando Gordillo León y Lilia Mestas Hernández, en su artículo Una aproximación a las decisiones emocionales, publicado en la Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM, analizan la interacción entre la amígdala y la corteza prefrontal como un mecanismo neurobiológico que puede facilitar la toma de decisiones, especialmente en contextos de baja conciencia racional, como ocurre habitualmente en situaciones de crisis o ante la presencia de una amenaza.

Según la manera en que transitemos por ellas, las crisis suelen resolverse positiva o negativamente de cuatro a seis semanas, aunque en la práctica se extienden a través del tiempo y su duración dependerá de cada caso, teniendo en cuenta el particular contexto biopsicosocial de la persona. Lo cierto es que toda crisis puede devenir en patología, especialmente si el río torrencioso de las circunstancias no logra encontrar su cauce natural. La compañía empática, al permitir la libre expresión emocional y la catarsis, promueve los mecanismos conscientes de afrontamiento de problemas, restando protagonismo al subconsciente cerebral con sus estrategias defensivas. Debemos considerar que el abuso de mecanismos inconscientes de defensa puede alterar la percepción de la realidad, provocando patologías de salud mental. Un ejemplo de mecanismo inconsciente de defensa es la disociación, que nos desconecta de una realidad que resulta intolerable. En la disociación la persona experimenta una suerte de separación o distanciamiento interno, por lo que siente una desconexión tanto del propio cuerpo, como de sus emociones o pensamientos. Algunas manifestaciones que podemos encontrar son: frialdad o distancia emocional en el trato, variaciones en el tono o timbre de la voz, sensación subjetiva de irrealidad o de separación con el propio cuerpo. Belén Jiménez Gómez (2020) aborda los síntomas de disociación como una forma de autorregulación en contextos de alta demanda afectiva, tal como ocurrió durante la pandemia con los profesionales de la salud. Asimismo, sabemos que la exigencia académica, sumada a factores de riesgo individuales, constituye un conjunto de estresores demandantes de autorregulación emocional y cognitiva.

---

<sup>3</sup> los núcleos amigdalinos o Amígdala cerebral forman parte del sistema límbico y su rol fundamental es regular la respuesta emocional, especialmente el miedo.

De acuerdo con la Teoría Polivagal, una forma extrema de disociación es la parálisis; respuesta ancestral de la especie humana, dada por la rama dorsal del nervio vago y que ocurre ante un golpe emocional producto de un hecho impactante. Según Porges, "cuando el circuito vagal dorsal se activa como mecanismo de defensa, puede provocar inmovilización, desmayo, disociación e incluso la muerte" (2011, p. 35).

Demás está decir que, en contextos complejos y de supervivencia, la atención está puesta en el estímulo amenazante y la respuesta al mismo, dejando en segundo plano aspectos relevantes como el propósito o el sentido de la vida, elementos fundamentales de la espiritualidad humana y que mantienen viva la vocación de servicio. La compañía empática, cuando hay tanto que entregar y poco que recibir a cambio, es una manifestación empírica de auténtica empatía. Es a través de otros que nos reconectamos con nosotros mismos, fortaleciendo nuestro sentido de trascendencia. Esto es especialmente relevante, en situaciones de abuso o de violencia sexual, en donde la víctima gira en torno a vínculos insanos, que la cosifican y menoscaban. La compañía empática de alguien desprovisto de juicios posibilita el milagro del silencio, generando la atmósfera propicia para la práctica de la prudencia. Dicha práctica solo es posible en un contexto dotado de transparencia, mediante un contacto real entre personas que, al no competir entre sí, se validan mutuamente, legitimando sus vivencias.

### **3. Propuesta para la educación superior**

Consideremos la importancia que ha cobrado hoy en día la conexión a internet y el universo virtual, formado por personas desconocidas, en desmedro de la conexión con el mundo interior y el entorno familiar inmediato. Por ello, resulta imperativo reflexionar sobre la forma de relacionarnos al interior de los planteles educativos, para sobrellevar las demandas de una sociedad líquida, que, si bien nos exige constante adaptación, no cuestiona mayormente ni la calidad ni la profundidad de los vínculos. (Bauman, 2007) Debemos promover el mutuo apoyo, para cocrear nuevos significados a partir de la experiencia y resolver los conflictos de manera creativa, evitando caer en comportamientos repetitivos poco funcionales. De ahí que la conexión social resulte vital, tanto en la prevención como en el tratamiento de los trastornos de salud mental. Su puesta en práctica deja en evidencia la empatía y la necesidad de mirar a otro y priorizarlo por sobre los intereses individuales, descubriendo a la vez el campo florido de la emocionalidad, donde las palabras no siempre son bien recibidas o necesitan ser dosificadas a través del filtro de la oportunidad. José Rafael Lantigua nos dice: "El silencio es la marca de la prudencia. Parece escudarse en la soledad, pero su esencia se establece en la medida" (Lantigua, 2020, sin paginación). Es justamente la moderación, un objetivo prioritario a trabajar con los jóvenes, quienes han crecido en la cultura de la inmediatez, sometidos a una sobrecarga de estímulos sensoriales. Hoy más que nunca, necesitamos abstraernos de distractores externos, para relacionarnos

y conversar con otros oportunamente, permitiéndonos “perder el tiempo” hasta lograr esa pausa necesaria para conectar con el presente, chequear nuestra conducta y reflexionar sobre nuestros actos. En la medida en que profundizamos en el silencio, la escucha compasiva, nos invita al perdón y a la autoaceptación. De esta forma, vamos soltando el victimismo, para asumir la incomodidad de la crisis, como una suerte de “activo moral” molesto pero indispensable, para el futuro éxito personal.

Como señala Aristóteles, “Las virtudes no se producen ni por naturaleza ni contra ella, sino que estamos naturalmente capacitados para recibirlas, y las perfeccionamos mediante el hábito. [...] los hombres se hacen constructores construyendo, y músicos tocando música; del mismo modo, nos hacemos justos realizando actos justos, moderados realizando actos moderados, valientes realizando actos valientes” (Aristóteles, 2005, p. 59).

El hecho de compartir en la virtud es una experiencia de transformación que nos invita a trascender el sufrimiento para dar paso a la experiencia. Dicha transformación implica un cambio recíproco, que abre las puertas a la autoexploración, en medio de la búsqueda de estrategias sanas de afrontamiento de problemas, evitando sucumbir a soluciones rápidas. Dichas soluciones incluyen: diversión a corto plazo, consumo de drogas, “consejos exprés” y conductas alocadas que nublan o distorsionan la realidad o, peor aún, niegan la existencia de problema. Se trata de una “cultura de la evitación”, una suerte de baile de máscaras que boicotea el cultivo de los valores morales. Actuar éticamente, requiere de transparencia y de coraje, para mirar aquello que nos provoca incomodidad, para decidir con auténtica libertad. Necesitamos encontrarnos con nosotros mismos y cultivar el respeto a través de la escucha, que a diferencia de un simple oír, implica detenerse a analizar e interpretar, haciendo uso de nuestra conciencia moral, en un acto genuino de introspección. Según Stanley (1655), la escuela pitagórica imponía un periodo formativo de silencio de hasta cinco años, lo que indica que el silencio, además de ser una disciplina, constituía un método epistemológico<sup>4</sup>. Esta concepción del silencio como puerta de entrada al saber dialoga profundamente con los desafíos contemporáneos en educación superior, donde la escucha atenta y la suspensión del juicio abren espacios potentes de acompañamiento ético y reflexivo.

Por otra parte, en la ética del cuidado, el silencio se acoge como un elemento vital, una instancia de escucha activa y una forma de respeto por los demás. Para Gilligan (1982), la ética tiene lugar en el acto básico de cuidar del otro, legitimando su dignidad a través de la escucha como gesto fundacional de reconocimiento.

---

<sup>4</sup> RAE: adj. Fil. Perteneciente o relativo a la epistemología: teoría de los fundamentos y métodos del conocimiento científico.

Biológicamente, al mantener el foco de la atención, trabajamos el autocontrol, gracias a la corteza prefrontal, que, junto a la corteza cingulada anterior y la ínsula, ambas del sistema límbico, producen integración de información emocional, cognitiva y social. De esta manera se genera empatía y respuestas éticas, fomentando la llamada neuroplasticidad relacional. "Nuestro cerebro cambia continuamente en respuesta a nuestras acciones y experiencias" (Costandi, 2021, p. 13). Podemos decir que, al reorganizarse el cerebro, aprendemos a manejar las frustraciones y desplegamos nuestra generosidad, compartiendo la práctica del acompañamiento.

Quienes ejercemos la docencia, escuchamos frecuentemente relatos de nuestros estudiantes en crisis, en cuanto generamos un clima de confianza que permite salvaguardar su sensación de vulnerabilidad. Las personas temen ser "revictimizadas", por quienes ofrecen ayuda de manera superficial o utilizan esa instancia para fines egoístas o simplemente como un medio de autovalidación. La escucha empática, desprovista de juicio, permite a la víctima cambiar la actitud defensiva propia de quien está bajo una amenaza, por una actitud proactiva y generadora de cambio. Esta actitud nos invita a soltar las expectativas de una sociedad que nos llama a ser siempre positivos, para aspirar a la felicidad. Sara Ahmed analiza la felicidad como una norma cultural que regula nuestras emociones, nuestra conducta y relaciones sociales. Hugo Salas, en su presentación de la edición en español de *La promesa de la felicidad*, destaca que "el mandato de la felicidad actúa como una técnica disciplinaria que organiza nuestro mundo y direcciona nuestras conductas" (Ahmed, 2019, presentación).

Cuestionar la manera en que abordamos la felicidad y la tristeza resulta tan relevante como fortalecer un sistema académico que, además de formar profesionales, necesita acoger la "vulnerabilidad" de sus estudiantes, para lograr altos estándares morales. Hoy en día, muchos jóvenes viven sus vidas, con carencias, adicciones o traumas que pasan por alto, porque simplemente afrontarlos "no constituyen un tema at doc.", o porque recordar experiencias traumáticas o dolorosas podría reavivar síntomas físicos de algún trastorno ya existente, como fobias, crisis de pánico u otros, que solo vienen a recordarnos la tardanza en resolver algo tan humano como natural. Debemos generar comunidades afiatadas, que constituyan una suerte de tejido de sostén. Se trata de equiparar el desarrollo valórico de los jóvenes con la formación por competencias. Para ello, se deben realizar prácticas colaborativas, que hagan del éxito académico un camino de constante perfeccionamiento, e incluyan en un contexto afectivo a quienes transitan por momentos difíciles. "La emoción que funda lo social como la emoción que constituye el dominio de acciones en el que el otro es aceptado como un legítimo otro en la convivencia, es el amor" (Maturana, 1992, p. 24).

Pensemos en un programa voluntario de acompañamiento entre estudiantes de una facultad, un proyecto de baja complejidad, que permita a jóvenes en crisis, ser escuchados

por sus pares, expresar emociones, recibir una palabra de aliento, además de asistencia para realizar algún trámite o solicitar ayuda profesional, cumpliendo las directrices previamente mencionadas. Todo esto, haciendo uso de recursos ya existentes, por cuanto no se requiere de gran infraestructura, sino adaptar espacios comunes al interior de los planteles educacionales, trabajando la coordinación de acciones entre personas, a través de la tecnología como teléfonos celulares, Messenger o WhatsApp. Sabemos que, en situaciones de crisis, pequeñas tareas cotidianas pueden volverse abrumadoras. Además, muchos estudiantes tienen redes de apoyo reducidas o integradas por personas que no se encuentran disponibles. Es importante aclarar que la iniciativa planteada, excluye las crisis de primera instancia, producidas por emergencias y desastres naturales y que eventualmente requieren intervención urgente de profesionales especializados, con un enfoque prioritario desde la psicopatología.

¿Quiénes podrían ejercer el liderazgo de esta iniciativa? Profesionales con formación humanista y perfil valórico que dispongan de un horario de atención, para inducción de los jóvenes al programa y eventuales entrevistas durante el desarrollo de este. Previo a su implementación, es aconsejable elaborar un protocolo simple, una guía con enfoque multidisciplinario y recomendaciones prácticas que incluyan aspectos éticos, normas de convivencia y criterios estandarizados con algunas directrices sobre habilidades comunicacionales. Se trata de acompañar conscientemente, preguntando lo justo, optimizando los tiempos, solicitando eventualmente asistencia de relevo, evitando comentarios inoportunos como: "eso no es nada", "hay cosas peores", "te ahogas en un vaso de agua", y un largo etcétera de intervenciones potencialmente dañinas y ampliamente conocidas por profesionales de salud mental. La idea es preservar la autonomía de las personas, evitando en todo momento relaciones de poder o de codependencia, mediante un marco ético definido y asumido como norma de carácter horizontal. Recordemos, además, que este proceso constituye un aprendizaje de la empatía, valor moral posible de trabajar mediante la escucha activa, la validación del otro y la colaboración. Incluso podría tributar, de alguna manera, a la formación general del estudiante.

#### **4. Conclusiones**

En nuestro país existe una mirada transversal respecto a la importancia del compromiso ético con la formación universitaria, acorde con reflexiones internacionales que destacan la ética como eje formativo en la educación superior (Esteban Bara et al., 2018). Muestra de ello es la existencia de centros de aprendizajes en las universidades chilenas que, si bien están enfocados en potenciar competencias específicas de los jóvenes, como la comprensión lectora o la expresión oral y escrita, también se esmeran en desarrollar competencias actitudinales, fortaleciendo el compromiso social y la participación con la comunidad.

El acompañamiento ético entre estudiantes existe como tal en las universidades chilenas, especialmente para la integración a la vida universitaria y el apoyo de actividades académicas y formativas. A modo de ejemplo, la Pontificia Universidad Católica de Chile destaca el Programa de Apoyo a la Inserción Universitaria (PAI), destinado a fortalecer la permanencia estudiantil mediante estrategias de acompañamiento y tutoría entre pares (Muñoz, Moreno, Vera, & García, 2023). Dicha iniciativa contempla la figura del "tutor de acompañamiento par", destinada a fortalecer el sentido de pertenencia, motivación y compromiso estudiantil. La Universidad de Chile tiene la Tutoría Integral Par TIP (Universidad de Chile, 2013), programa de apoyo académico y socioafectivo, en donde los pares facilitan la inserción y vinculación de estudiantes nuevos con las redes de apoyo institucionales académicas, psicoeducativas y comunitarias. Además, existe el acompañamiento basado en la empatía y la construcción de vínculos de confianza, con enfoque ético, que legitima a su vez el sufrimiento. Al respecto, la Universidad de Valparaíso cuenta con una Guía Paso a Paso ante Crisis o Emergencias, con protocolo de contención emocional, vinculación con redes de apoyo y directrices frente a situaciones concretas como: desmayos, llanto descontrolado, sospecha de consumo de sustancias, etc. (Universidad de Valparaíso, 2025). Interesante es mencionar las Tutorías de Acompañamiento Integral (TAI), que forman parte del área de Acompañamiento en la Educación Superior (AES) de la Universidad Alberto Hurtado. (Universidad Alberto Hurtado, s.f.). En dichas tutorías se promueven relaciones de confianza entre pares, facilitando espacios de reflexión, en donde el diálogo es el corazón del acompañamiento, cultivando a su vez una ética del cuidado, resignificando los obstáculos.

Sin embargo, necesitamos un programa de acompañamiento, basado en la moderación del diálogo, evitando el lenguaje propositivo, que resta protagonismo a quien sufre, usando el silencio y la pausa como herramientas claves en la interacción humana. Dicho enfoque permitiría practicar la tolerancia a las frustraciones y el manejo de los impulsos, elementos cruciales en la autorregulación emocional e imprescindibles para la adecuada inserción laboral. Se trata de soltar la necesidad de control y dar espacio a la introspección. Así, logramos fundamentar los juicios, efectuando acciones responsables, proporcionales al estímulo desencadenante del problema. En este proceso trabajamos la prudencia si nos dejamos guiar por la razón, la templanza, si logramos controlar el deseo de imponer un comportamiento o resultado. Finalmente, trabajamos la fortaleza, redefiniendo nuestro carácter, para obrar con justicia y consecuencia en una situación determinada. En resumen, el acompañamiento empático involucra las virtudes cardinales sistematizadas por Platón en *La República* (Platón, 2014), entendidas como expresiones armónicas del alma y de la sociedad, una obra cuya vigencia perdura hasta hoy, en una sociedad que pide a gritos, una mirada humanista y profunda sobre el verdadero significado del aprendizaje.

En el sistema educativo, experimentamos una contrariedad cuando incentivamos los logros académicos, obviando esas "pequeñas batallas personales" que son el corazón de la madurez emocional y, por ende, de la futura excelencia del profesional. El aprendizaje significativo necesita de una mirada dialogante, que no maquille neuróticamente el sufrimiento, por seguir el statu quo. Se trata, de integrar el sufrimiento como parte de la cotidianidad para, en lugar de asustarnos, reconciliarnos con la naturaleza de la experiencia, para lograr finalmente desanclarnos del dolor.

Finalmente, tanto el respeto de los límites personales, como la comprensión y el reconocimiento de la legítima experiencia, constituyen aprendizajes transformadores, para formar personas íntegras, que además de luchar por el cumplimiento de sus metas, no pierdan de vista las necesidades de los demás. Así, estaremos al servicio del bien común, enfrentando los desafíos de una sociedad, que aprende a priorizar a la persona por sobre la meta final, entendiendo que esta es la fuente del saber y del aprendizaje. En consecuencia, no podemos olvidar el rol de las casas de estudio como entes de transformación social y el impacto concreto que estas instituciones tienen en los territorios y comunidades. Los grandes cambios suceden, cuando puñados de pequeñas acciones logran perpetuarse a través del tiempo.

## Referencias

Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría* (H. Salas, Trad.; N. Cuello, Present.). Caja Negra Editora. (Obra original publicada en 2010)

Aristóteles. (2005). *Ética a Nicómaco* (J. L. Calvo Martínez, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original escrita ca. 350 a. C.)

Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Paidós.

Costandi, M. (2021). *Neuroplasticidad*. Ediciones UC. <https://lea.uc.cl/neuroplasticidad-primer-edicion-2021/p>

Esteban Bara, F., Mauri Álvarez, M., Román Maestre, B., & Vilafranca Manguán, I. (2018). *El compromiso ético en la formación universitaria: Reflexiones y recomendaciones* (Cuaderno de Docencia Universitaria N° 36). Universitat de Barcelona, Instituto de Desarrollo Profesional.  
<https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/qdu/36cuaderno.pdf>

Etimologías de Chile. (s.f.). *Emoción*. En Etimologías de Chile. Recuperado el 18 de septiembre de 2025, de <https://etimologias.dechile.net/?emocion>

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Gordillo León, F., & Mestas Hernández, L. (2024). *Una aproximación a las decisiones emocionales*. Revista Electrónica de Psicología, 14(27), 84–94.  
[https://www.zaragoza.unam.mx/wpcontent/2022/Publicaciones/revistas/Rev\\_Elec\\_Psico/Vol\\_14\\_No\\_27/REP14%2827%29-art5.pdf](https://www.zaragoza.unam.mx/wpcontent/2022/Publicaciones/revistas/Rev_Elec_Psico/Vol_14_No_27/REP14%2827%29-art5.pdf)

International Association for the Study of Pain. (2020). *La IASP anuncia la definición revisada de dolor*. <https://www.iasp-pain.org/publications/iasp-news/iasp-announces-revised-definition-of-pain/>

Jaspers, K. (1977). *Filosofía* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Jiménez Gómez, B. (2020). *Manual de gestión emocional para médicos y profesionales de la salud: Transformar la vulnerabilidad en recursos*. Desclee de Brouwer.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/PSIC/article/download/71365/4564456554462/>

Lantigua, J. R. (2020, 3 de julio). *Las tácticas y texturas del silencio*. Diario Libre.  
<https://www.diariolibre.com/opinion/lecturas/las-tacticas-y-texturas-del-silencio-DJ19892562>

Maturana, H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.

Muñoz, J., Moreno, K., Vera, A., & García, C. (2023). *Programa de Apoyo a la Inserción Universitaria (PAI): Evaluación y desafíos de una estrategia de promoción de permanencia estudiantil en la Pontificia Universidad Católica de Chile*. CORE.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/234020704.pdf>

Núcleo Milenio Experiencia Estudiantil en Educación Superior. (2023). *Balancear la carga y la exigencia académica: Recomendaciones desde la perspectiva de estudiantes y docentes universitarios* (Policy Brief No. 16). <https://nmedsup.cl/wp-content/uploads/2023/12/Policy-Brief-16.pdf>

Platón. (2014). *La República* (V. López Soto, Trad.). Editorial Juventud. (Original publicado ca. 375 a. C.)

Pontificia Universidad Católica de Chile. (2025). *Programa de Apoyo a la Inserción Universitaria (PAI)*. Dirección de Inclusión UC. <https://inclusion.uc.cl/apoyo-a-estudiantes/>

Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. W. W. Norton & Company.

Porges, S. W., & Buczynski, R. (2012). *La Teoría Polivagal para el tratamiento del trauma* (B. Domínguez Trejo, Trad.). The National Institute for the Clinical Application of Behavioral Medicine.  
<https://psicoterapiabilbao.es/wp-content/uploads/2015/11/la-teoria-polivagal-1.pdf>

Stanley, T. (1655). *The history of philosophy*. Humphrey Moseley.

Universidad Alberto Hurtado. (s.f.). *Acompañamiento en la Educación Superior (AES)*.  
Dirección de Asuntos Estudiantiles. <https://dae.uahurtado.cl/aes/>

Universidad de Chile. (2013). *De la acción tutorial al aprendizaje autónomo: Implementación de estrategias para el desarrollo integral de los y las estudiantes de primer año*. Oficina de Equidad e Inclusión – UCH, Centro de Aprendizaje Campus Sur, Red para la Excelencia Docente. <https://uchile.cl/u115576>

Universidad de Chile. (s.f.). *Programa Tutoría Integral Par (TIP)*. Facultad de Derecho. <https://derecho.uchile.cl/estudiantes/bienestar/programa-tutoria-integral-par-tip>

Universidad de Valparaíso. (2025). *Guía Paso a Paso ante Crisis o Emergencias de estudiantes*. Dirección de Asuntos Estudiantiles. <https://dae.uv.cl/images/GUIA%20PASO%20A%20PASO%20ANTE%20CRISIS%20O%20EMERGENCIAS%202025.pdf>

## Percepción de la aplicación de las habilidades socioemocionales de los docentes de una escuela básica de Villa Alemana según modelo de Bisquerra

Juan Pablo González Fernández

Escuela San Judas Tadeo

<https://orcid.org/0000-0003-1445-4540?lang=es>

[juan.gonzalez@alumnos.upla.cl](mailto:juan.gonzalez@alumnos.upla.cl)

### Resumen

El propósito de esta investigación fue analizar la percepción de los docentes sobre las habilidades socioemocionales y su aplicación en la práctica pedagógica en una escuela de Villa Alemana, desde la base del modelo socioemocional de Bisquerra. La investigación consideró la aplicación de técnicas en una metodología mixta con un foco mayormente cualitativo, como encuestas desde lo cuantitativo y entrevistas por el lado cualitativo. De los resultados, se determinó que en el establecimiento hay gran variedad de métodos para un trabajo socioemocional, pero no se advierte formación profesional en el área por los profesores. En conclusión, se determinó que los docentes aplican diversas estrategias para el trabajo socioemocional, pero dominan estas estrategias desde la experiencia personal.

Palabras clave: Habilidades Socioemocionales; Vínculo socio afectivo; Actividades en el aula; Modelo de Bisquerra

### **Perception of the application of socio-emotional skills by teachers at a primary school in Villa Alemana according to the Bisquerra model**

### Abstract

The purpose of this research was to analyze teachers' perceptions of social-emotional skills and their application in teaching practice at a school in Villa Alemana, based on Bisquerra's social-emotional model. The research considered the application of mixed-methods techniques with a predominantly qualitative focus,

such as surveys from a quantitative perspective and interviews from a qualitative perspective. The results determined that the school offers a wide variety of methods for social-emotional work, but there is no professional training in this area for teachers. In conclusion, it was determined that teachers apply various strategies for social-emotional work, but they master these strategies through personal experience.

*Keywords:* Socio-emotional skills; Socio-affective bond; Classroom activities; Bisquerra model

## **1. Introducción**

Los modelos educativos que aplican las escuelas en Chile para trabajar con los estudiantes son declarados en los proyectos educativos institucionales (PEI) de forma contextualizada, con las visiones o sellos, así como también las normativas y leyes educativas, como la ley 20.370 (Ley General de Educación); donde se espera educar a los estudiantes tanto en las competencias académicas como con las habilidades socioemocionales, los programas de estudio del Ministerio de Educación o MINEDUC, o incluso el Marco para la Buena Enseñanza, conocido como MBE (CPEIP, 2021a), que en su dominio B para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje se encuentra el compromiso de los docentes y que sepan cómo establecer vínculos con sus estudiantes.

La OCDE (2016) también estipula que se vuelve importante que el currículo nacional se ocupe de las habilidades tanto sociales como emocionales, y que estas últimas “estén relacionadas entre las materias, además de estar contenidas dentro de cada una de ellas” (p.127). Los elementos curriculares y socioemocionales pertenecen al modelo de educación integral, donde este “modelo [...] deberá considerar la educación afectiva y emocional como objetivo dentro de su propuesta formativa” (Beccaria, 2020, p. 140). Sin embargo, es complejo cuando incluso desde los mismos organismos como la Agencia de la calidad de la educación (2015) se establece que los docentes a pesar de que buscan trabajar lo socio-afectivo en las escuelas,

terminan generando climas de aula que evitan que se logre un trabajo vincular y afectivo con los estudiantes.

Esta investigación buscó analizar en una escuela, que declara un modelo de educación integral con foco en el trabajo socioemocional, los conocimientos y acciones que los docentes aplican como procesos de educación socioemocional dentro y fuera del aula, determinando la incidencia de este modelo educativo.

### **Objetivo General**

Analizar la percepción de las habilidades socioemocionales, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra.

### **Objetivos Específicos**

1. Analizar la percepción de las habilidades de conciencia socioemocional, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra.
2. Analizar la percepción de las habilidades de regulación emocional, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra.
3. Analizar la percepción de las habilidades de autonomía personal, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra.
4. Analizar la percepción de las habilidades de competencia social, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra.
5. Analizar la percepción de las habilidades de competencias para la vida y el bienestar, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra.

## **2. Educación integral**

En Chile, el artículo 10 de la LGE (Congreso nacional de Chile, 2009) establece en el inciso a) que los estudiantes tienen derecho a recibir una formación y desarrollo integral. Un establecimiento que desarrolla un modelo de educación integral con resultados positivos puede considerarse una escuela efectiva, las cuáles buscan mejorar los procesos en lo académico, pero también en lo formativo y socioemocional, evitando discriminar todo aquello que no corresponde a lo cognitivo (Hidalgo, 2023). Sin embargo, los docentes que lleven a cabo un método de enseñanza basado en el desarrollo integral de los estudiantes requieren de las competencias necesarias para sus prácticas dentro del aula. Los profesionales requieren llevar a cabo un proceso de formación integral, donde se contemplen “conocimientos disciplinarios, los conocimientos pedagógicos y valores personales e institucionales a fin de reforzar los propósitos de beneficio social” (Díaz Flores y Osorio García, 2011, p. 34).

## **3. Objetivos transversales de aprendizaje**

Además de la enseñanza a través del currículo de cada asignatura, desarrollando los Objetivos de Aprendizajes respectivos, existen los Objetivos de Aprendizaje transversales o también llamados OAT (MINEDUC, 2015, 2018). La mayor parte de los países pertenecientes a la OCDE (2016) reconocen que es necesario que los estudiantes cuenten con competencias sociales y emocionales y en Chile se confeccionaron los OAT mucho antes que estas entidades internacionales lo detectasen como necesidad. Los OAT se dividen en ocho dimensiones, las cuales corresponden a: física, afectiva, cognitiva-intelectual, sociocultural y ciudadana, moral, espiritual, proactividad y trabajo, planes y proyectos, y por último TIC (MINEDUC, 2015, 2018). La idea es lograr trabajar la enseñanza transversal mientras los estudiantes tengan la oportunidad de aprender dentro de la escuela. “Los Objetivos de Aprendizaje Transversales se logran mediante las experiencias en las clases, en los recreos y en las fiestas escolares, entre otras instancias de la vida escolar” (MINEDUC, 2015, p. 25).

#### **4. Vínculo socioafectivo**

El término vínculo en educación apunta a una conexión socioemocional y/o afectiva que puede existir entre profesores y sus estudiantes. Para que se forme un vínculo docente-estudiante, es necesario trabajarlo a través del tiempo: no es instantáneo. El vínculo tiene una estructura triangular, donde el docente y el estudiante son acompañados de la cultura como último vértice de esta triada (Albornoz Muñoz y Cornejo Chávez, 2017). Cada institución educativa entonces tendrá su propio contexto vincular general, con una cultura socioemocional establecida desde las bases declaradas en sus proyectos educativos. Es necesario considerar la importancia de la generación de vínculos en las escuelas, y en palabras del MINEDUC (2020) se estipula que: "Tomando en cuenta que la figura adulta con quien más horas comparten los estudiantes es la del docente, se hace evidente la necesidad de trabajar su desarrollo y bienestar socioemocional, sus capacidades para establecer vínculos pedagógicos y afectivos" (p. 12).

#### **5. Educación socioemocional**

Voca Editorial (s.f.) plantea que, para el proceso de educación emocional, se considera principalmente la formación integral de las personas. Esto quiere decir que este modelo educativo atiende a factores cognitivos y sociales, de los cuáles los últimos tienden a ser dejados de lado por el desempeño académico. MINEDUC (2020) declara que:

"El aprendizaje socioemocional puede contribuir a enriquecer la construcción de la personalidad y de la identidad que cada niño y adolescente realizan a lo largo de la etapa escolar, aportando conocimientos valiosos sobre sí mismos para construir un diálogo y narración interna que fomente una autoestima sana y positiva".

Desde aquí, aparecen las competencias emocionales, que en palabras de Bisquerra (2003) corresponde al "conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales." (p. 22). Estas competencias o componentes son cinco: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia

social y competencias para la vida y el bienestar (Pérez-Escoda et al., 2012; Bisquerra y Mateo, 2019). Vale destacar que el ente ministerial de Chile (MINEDUC, 2020) declara que la mayoría de los profesores en Chile no tuvieron una formación inicial docente que considerara el aprendizaje socioemocional para su futuro trabajo en establecimientos educativos.

## **6. Metodología**

La presente investigación se adscribe al paradigma Interpretativo, a raíz de la necesidad de explicar y comprender problemas, cuestiones y restricciones que desde un enfoque cuantitativo se vuelve complejo (Martínez Godínez, 2013). Se trata de un estudio de método mixto, en el que se combinaron diversas técnicas de recolección de datos. Aunque se usaron multimétodos, se privilegió el enfoque cualitativo mediante un diseño de estudio de caso.

La unidad de análisis correspondía a docentes de una escuela de educación básica en la ciudad de Villa Alemana, Chile. En esta investigación se utilizaron criterios para la selección de los participantes, lo que vuelve el estudio de tipo no probabilístico con un muestreo por conveniencia, decisión que se basa en el conocimiento del investigador sobre el centro educativo en cuestión.

Como técnicas de recogida de datos se confeccionaron y aplicaron dos instrumentos sometidos a juicios de experto por tres doctores del área de la educación socioemocional: uno cuantitativo que correspondía a una encuesta tipo cuestionario (Useche, 2019) que constaba de 54 indicadores repartidos entre los cinco componentes emocionales de Bisquerra ya mencionados (Pérez-Escoda et al., 2012; Bisquerra y Mateo, 2019) en forma de escala de Likert; y uno cualitativo que corresponde a una entrevista semiestructurada de 9 preguntas, debido a la necesidad de considerar las opiniones y perspectivas de los docentes de manera más abierta (Castillo-Bustos, 2021).

El instrumento encuesta se confeccionó considerando la información de los 5 componentes emocionales de Bisquerra y contrastándolos con las dimensiones del MBE, dando una contextualización directa a la normativa docente en Chile. Desde

aquí surgieron los diversos indicadores que fueron separados en cada uno de los componentes y como lo que se busca es conocer la percepción de los docentes (Canto et al., 2020) se separó en dos categorías: autoconocimiento de los docentes sobre las habilidades socioemocionales y aplicación de estrategias basadas en los componentes emocionales.

Por otro lado, el instrumento entrevista semiestructurada se generaron categorías apriorísticas, las cuáles se formularon según la realidad observada en el establecimiento, acotando la mirada con los elementos del problema investigado (Rueda Sánchez et al., 2023). En la Tabla 1 se aprecian de mejor manera dichas categorías de la entrevista, y su formulación gracias al MBE y los componentes emocionales de Bisquerra.

**Tabla 1**

Categorías de la encuesta según dimensiones socioemocionales

<b>Dimensión socioemocional</b>	<b>Categorías</b>
Conciencia Emocional	Clima emocional tenso en el aula Ajuste de estrategias pedagógicas para ambientes saludables
Regulación Emocional	Frustración del docente en el aula Regular emociones y resolver problemáticas
Autonomía Personal	Rol profesional docente y autónomo Reflexión tras la experiencia
Competencias Sociales	Exclusión y ambiente de cooperación Comunicación empática y respetuosa
Competencias para la vida y el bienestar	Exposición emocional de los estudiantes, clima de respeto y bienestar emocional grupal

Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de los datos se trianguló la información de las encuestas y de las entrevistas para lograr una mejor coherencia de la información recogida en los diversos instrumentos aplicados, que para Urbano (2016) es una técnica necesaria si se aplican diversos instrumentos y técnicas de obtención de información.

## **7. Resultados**

### **Resultados encuesta a los docentes**

El cuestionario aplicado fue respondido por una muestra de 22 docentes, de un total de 32 que desempeñan labores en el establecimiento. De las 5 categorías de la escala de Likert: nunca, a veces, medianamente, casi siempre, siempre; se consideró para el análisis los porcentajes de "casi siempre" y "siempre", tomando en cuenta la premisa que se espera que los docentes conozcan y lleven a cabo dichas técnicas y acciones a raíz de las normativas ministeriales y la labor profesional docente. A continuación, se presentarán los resultados y análisis de las respuestas de los docentes según cada componente emocional.

### **Conciencia emocional**

Se determinó que los indicadores con porcentaje de docentes más bajo que escogieron la categoría "siempre" o "casi siempre" corresponden a: Poseo un vocabulario emocional adecuado para etiquetar correctamente mis emociones y utilizo estrategias para ayudar a los estudiantes a identificar y etiquetar sus emociones, ambos con un 68% (15 personas). Vale destacar que ambos indicadores apuntan al mismo tema: la identificación de emociones propias y de los estudiantes

### **Regulación emocional**

Los indicadores con menor puntuación son: Conozco estrategias efectivas para manejar mis emociones de manera positiva y conozco técnicas para generar emociones positivas en mí mismo con un 64% (14 personas), seguidos de conozco técnicas para generar emociones positivas en los demás con un 68% (15 personas). Sin embargo, también se encontraron indicadores como utilizo técnicas de autocontrol para gestionar mi frustración o estrés en situaciones desafiantes y

fomento la generación de emociones positivas en el aula para mejorar el bienestar grupal, ambas con 100%.

### **Autonomía personal**

El indicador más bajo corresponde a considero que mi autoestima es positiva y contribuye a mi desempeño como docente con un 73% (16 personas). Esto puede apuntar a la necesidad principal de los docentes, es decir los estudiantes en el aula, y que reemplaza la preocupación por el estado emocional del profesional mismo, con indicadores como conozco la responsabilidad que tengo en la toma de decisiones éticas y profesionales con un 100% en las categorías "siempre" y "casi siempre".

### **Competencia social**

Es importante destacar el alto nivel de compromiso de los docentes ante la necesidad de climas respetuosos de aula. Indicadores como sé cómo respetar las diferencias individuales y grupales dentro del contexto escolar y establezco relaciones respetuosas y colaborativas con mis estudiantes son algunos de las acciones con nivel más alto de aplicación y conocimiento. Por otro lado, los indicadores de más bajo porcentaje, que corresponden a conozco técnicas efectivas para mejorar la comunicación verbal con los estudiantes con un 59% (13 personas) y conozco técnicas efectivas para mejorar la comunicación no verbal con los estudiantes con un 64% (14 personas), donde la falta de vínculo docente-estudiante puede ser una de las causales en el desconocimiento de la comunicación efectiva entre dichos actores.

### **Competencias para la vida y el bienestar**

Existe un alto índice de aplicación en el trabajo en equipo, la empatía y hasta la negociación desde el respeto, además de trabajar con una cultura de altas expectativas, con indicadores como comprendo la importancia de fijar objetivos positivos y realistas en la vida de los estudiantes y fomento un ambiente en el aula que promueva el bienestar emocional de los estudiantes. Por otro lado, los indicadores con menor porcentaje corresponden a sé cómo fomentar el bienestar subjetivo en el contexto escolar con un 68% (15 personas), seguido de conozco

cómo generar experiencias óptimas para mejorar el rendimiento emocional de los estudiantes con un 77% (17 personas)

### **7.1 Resultados entrevista a los docentes**

La entrevista semiestructurada que se confeccionó para la recogida de datos cualitativos fue aplicada a 5 docentes del establecimiento, que desempeñan labores en primer ciclo o en segundo ciclo de enseñanza básica. Los docentes que fueron entrevistados ejercen labores en los siguientes cursos: Pre Básica (Pre Kinder y Kinder), 5° básico, 6° básico, 7° básico y 8° básico. A continuación, se presentarán los resultados y análisis de las respuestas de los docentes según cada componente emocional.

#### **Conciencia emocional**

En la categoría "clima emocional tenso en el aula", donde el indicador que más se aplica en la labor docente por los encuestados es análisis de la situación en el inicio o desarrollo de la clase, con el 100% de docentes que la utilizan (5 personas). Por ejemplo, la Entrevistada 1 relata que "dejo de ver lo que estoy viendo (...) y veo una situación como esta. (...) abordó la situación que está ocurriendo con los implicados, pero también con el curso en general"

#### **Regulación emocional**

El indicador pedir ayuda externa cuenta con el 80% (4 docentes) que lo llevaría a cabo para evitar posibles roces u otros problemas dentro del aula, con testimonios como el del Entrevistado 2, donde expresa que "Y en caso de que ya, el caso se vea como, no pueda yo controlarlo (...) así como que se detenga estos conflictos, paso a llamar a los correspondientes: ya sea inspectoría, pedirle a un alumno que vaya". Por otro lado, tenemos el indicador tratar de buscar la calma personal, con un 60% (3 profesores) que lo proponen. Algunos relatos que se logran extraer, como los de la Entrevistada 5 apuntan a ello, como, por ejemplo: "La verdad es que siempre trato de, o sea, nunca perder el control ni de lo actitud ni desde lo emocional,

entonces como que siempre tengo claridad de que el foco son los estudiantes y que desde ahí mi modelaje es fundamental”

### **Autonomía personal**

Es importante destacar la gran diferencia de respuesta ante un estímulo, donde incluso se dividen principalmente entre abordar la situación emergente por mi cuenta y abordar la situación emergente con un externo, lo que propone una posible necesidad de no equivocarse en los procesos, corroborante en el transcurso de la acción con un tercero, mientras otros se arriesgan a decidir por su cuenta según la información y experiencia que tiene hasta el momento. El Entrevistado 2 argumenta que “Me ocurrió algo personal, recibí una llamada o algo que requiere, así como de mi atención inmediata, yo digo “ya, espérenme un momento chico, tengo que ausentarme por algo, por favor me pueden llamar con un inspector para que alguien cuide a los alumnos”; la Entrevistada 1 por otro lado apunta más a resolver por su cuenta, explicando que “sí es algo inesperado, que ya me ha ocurrido muchas veces, trato de abordar la situación por la persona específica. Detengo la clase de todas maneras. Resolver la situación en ese momento”.

Por otro lado, en la categoría “reflexión tras la experiencia”, se aprecia que cada docente tiene diversos métodos de análisis luego de las situaciones emergentes, donde llaman la atención los conceptos de desahogarse con un colega con un 40% (2 personas), donde encontramos testimonios como de la Entrevistada 1 con frases como “podría desahogarme con algún compañero, con algún colega. Si es algo más grave podría acudir algún directivo para contarle la situación por estos ese sería como los pasos a seguir.

### **Competencia social**

En la categoría “exclusión y ambiente de cooperación” hay indicadores no tan marcados, donde por ejemplo intencionar los grupos de trabajo desde el docente es la acción propuesta con más profesores de acuerdo, con un 60% (3 personas), apuntando a que se puede prevenir la exclusión o el posible acoso si los docentes conocen a sus estudiantes y deciden ser ellos quienes organicen los grupos de trabajo de forma estratégica. Por otro lado, si analizamos la categoría “comunicación

empática y respetuosa”, nos encontraremos que los docentes tienen múltiples estrategias para combatir situaciones como la exclusión o apatía, tales como hablar con los estudiantes de manera reflexiva que tuvo un 40% (2 profesores) de adhesión, donde se aprecian acciones como las de la Entrevistada 4 que replica lo siguiente: “Todos los días dentro de nuestra rutina, hacemos una reflexión sobre acciones que hacen los niños, y una de esas acciones por ejemplo “no compartir”, entonces hay que llamar a la reflexión: “¿Por qué no es bueno compartir con el otro, dejarlo de lado al otro?”.”

### **Competencias para la vida y el bienestar**

Existe una diversa gama de acciones que los docentes proponen para una situación emergente que afecte el ambiente emocional y además la empatía del grupo curso. Abordar al estudiante en solitario fue mencionada con un 80% de los docentes (4 personas) y fue el indicador que más se repitió entre los entrevistados, con ejemplos de los docentes entrevistados tales como el Entrevistado 3 que relata lo siguiente: “si veo que la interacción del estudiante o en paralelo yo veo que la interacción del estudiante está siendo mellada de forma más fuerte, más aguda, separaría al estudiante del grupo curso para contenerlo a través de las personas que pueden desarrollar esa actividad, como el equipo de convivencia”. Lo anterior además tiene mucho que ver con otro indicador, que corresponde a no exponer nuevamente a los estudiantes afectados, con un 60% de adhesión (3 personas).

Por otro lado, generar vínculo socioemocional con los estudiantes y reflexionar con el curso conduciendo la conversación, con un 60% de mención cada una (3 docentes), son indicadores que van de la mano, donde los estudiantes ven al docente como una figura de respeto y escuchan sus propuestas de mejora.

## **7.2 Triangulación de los datos**

A continuación, se presentará el análisis de la triangulación de los datos de los dos instrumentos aplicados a los docentes según cada componente emocional.

### **Conciencia emocional**

El indicador aplicar empatía para comprender mejor las experiencias de los estudiantes, el cual tuvo un 95% de aplicación por parte de los docentes (21 personas) se enlaza tanto con los testimonios de la entrevista que apuntan tanto a analizar la situación socioemocional que pueda afectar al grupo curso con un 100% de los profesores (5 personas) de acuerdo, así como también hablar con los estudiantes de manera individual, durante o luego de la clase, ideas que fortalecen el hecho que el deber curricular también puede ser llevado paralelamente con el deber emocional con los estudiantes, pero igualmente con un seguimiento de los estudiantes tanto en la clase como luego de ella.

Además, el indicador utilizar estrategias para que los estudiantes trabajaran el reconocimiento de las emociones, que tuvo un 68% de los docentes (15 personas) que lo declaraban, se conectaba también con el fomento de la conciencia de los estudiantes en torno a sus emociones, con un 77% de los docentes (17 personas) de acuerdo con ello, ya que ambas dieron como indicador emergente en las entrevistas la reflexión con el grupo curso, tanto como acción en el aula y también como un ajuste de clase, que puede ser un medio para llegar a esta conversación sobre reconocer emociones

### **Regulación emocional**

Los elementos extraídos de la triangulación dan cuenta de algunas inconsistencias entre lo declarado en la encuesta y lo expuesto en las entrevistas. En la encuesta, los indicadores conozco estrategias efectivas para manejar mis emociones de manera efectiva, con un 64% de aprobación (14 docentes), y utilizo técnicas de autocontrol para gestionar mi frustración o estrés ante situaciones desafiantes, con un 100% de adhesión (22 docentes), se conectan directamente con los indicadores de la entrevista como buscan la calma ante situaciones de frustración o piden ayuda externa ante una situación de posible desregulación emocional, que puede explicar el nivel de conocimiento sobre estrategias de regulación autónoma declarado en la encuesta, pero que a veces necesita de un tercero para aplicarlas, necesitando salir del lugar que generó una posible desregulación emocional.

Además, en la encuesta, se consultó sobre el conocimiento de estrategias para generar emociones positivas de los demás, con un 68% de adhesión (15 personas), y también sobre instruir a los estudiantes sobre cómo manejar sus emociones en situaciones de conflicto, con un 82% (18 personas). Las entrevistas revelaron que algunos docentes utilizan técnicas como el Mindfulness para calmar sus emociones. Otros prefieren pedir apoyo externo, saliendo momentáneamente del aula para recuperar la calma

### **Autonomía personal**

En la encuesta se encuentran indicadores como conozco la responsabilidad que tengo en la toma de decisiones éticas y profesionales y facilito un clima de aula donde los estudiantes sientan la libertad de buscar ayuda y recursos, ambas con 100% de adhesión (22 personas), los cuáles se enlazan directamente con un actuar eficaz y desde la propia expertiz de cada profesor, ya sea buscar la manera de abordar las situaciones emergentes que pueden acomplejar al grupo curso tanto por cuenta propia como también con ayuda de un externo al aula.

Los indicadores comprendo el rol de la automotivación como educador y ayudo a mis estudiantes a identificar y analizar críticamente normas sociales que los afecten, ambos con un 91% de adhesión en la encuesta (20 personas) tienden a conectarse entre sí de una forma transversal, debido a que sin una motivación para la resolución de conflictos los docentes no realizan críticas constructivas en su quehacer y tampoco con el grupo curso. Acciones como reflexionar o desahogarse con otros colegas o reflexionar por cuenta propia las acciones son formas de repensar las prácticas en compañía o revisando el actuar, pero aun así existe 1 docente que especifica no reflexionar por encontrarlo algo innecesario, quitando peso a la autorreflexión de lo sucedido.

### **Competencia social**

El incentivar comportamientos pro-sociales como la cooperación y el respeto mutuo entre estudiantes, que obtuvo un 95% de adhesión (21 personas), donde acciones

como hablar con los estudiantes de forma reflexiva, entregar herramientas socioemocionales y educar sobre empatía y sobre todo declarar las reglas de convivencia según sea necesario muestra que se busca que los estudiantes aprendan, adquieran herramientas y mejoren su calidad de vida entre pares, corroborando el indicador de la encuesta. Por otro lado, existe una contradicción con el indicador de la encuesta enseñar a mis estudiantes a decir "no" cuando sea necesario con un 91% (20 personas) que se adhieren a esa idea, y la necesidad que se observa de que los docentes tanto ignoran las peticiones de los estudiantes a trabajar de forma individual, así como también la libre elección de grupos de trabajo, evitando su decisión autónoma de formación de equipos por sobre un bien superior, que es la no exclusión.

Además, se encuentran los indicadores de la encuesta establezco relaciones respetuosas y colaborativas con mis estudiantes y sé cómo respetar las diferencias individuales y grupales dentro del contexto escolar, que tienen un 100% de aplicación cada una (22 personas), y que se relacionan directamente con algunos argumentos extraídos de las entrevistas, y que se enlazan con el análisis anterior sobre decir "no".

### **Competencias para la vida y el bienestar**

Los indicadores de la encuesta ayudo a los estudiantes a identificar problemas emocionales y les ofrezco apoyo para solucionarlos, con un 95% (21 personas), fomento un ambiente en el aula que promueva el bienestar emocional de los estudiantes con un 100% (22 personas), y por último aplico técnicas que permitan los estudiantes experimentar una experiencia óptima en el aula, con un 91% de adherencia (20 personas) tienen directa conexión con indicadores que surgieron desde las entrevistas sobre abordaje de los estudiantes, mantener su exposición lo más bajo posible y realizar acompañamientos adecuados, todo esto de la mano con el vínculo socioemocional, buscando confianza y que el clima de aula sea una zona segura, por lo que tiene concordancia con lo declarado en la encuesta.

Por último, que el 95% de los docentes de la encuesta (21 personas) declaren que guían a los estudiantes en fijarse objetivos que contribuyan su bienestar personal y académico, a su vez que también llevan a cabo espacios de negociación y resolución pacífica de conflictos en el aula, también con un 95%, tiene mucho que ver con ideas como realizar reflexiones para conversar con el grupo curso, para de esta manera escucharlos y recibir devolver herramientas necesarias para la mejora continua del ambiente y relaciones entre estudiantes

## **8. Conclusiones**

### **Objetivo general**

Se logró determinar que en la escuela investigada existe un alto nivel de compromiso de los docentes en aplicar diferentes estrategias y métodos de regulación de emociones, trabajo vincular con los estudiantes, y apoyo constante ante situaciones de conflicto, sin importar el grado académico de los jóvenes. Sin embargo, también se concluyó que los docentes no están del todo conscientes de los conocimientos que han ido adquiriendo a través de los años y las experiencias vividas, por lo que toman decisiones en base a sus propias experiencias, más allá de lineamientos o protocolos establecidos desde alguna entidad educativa. Desde aquí, se pudo comprobar también que, en esta institución educativa, los docentes tienen un trabajo socioemocional potente con sus estudiantes, resguardándolos en todo momento y también buscando las soluciones si no tienen una idea clara de cómo proceder.

Los docentes que fueron parte de la muestra no todos conocían los cinco componentes emocionales de Bisquerra (Pérez-Escoda et al., 2012; Bisquerra y Mateo, 2019), por lo que cada una de sus experiencias personales como profesionales de la educación fueron llevadas a cabo según sus propias creencias de vida, aprendizajes personales y crecimiento emocional.

Es importante destacar que a pesar de existir más coherencias que inconsistencias entre las respuestas de los instrumentos aplicados a la muestra, no deja de ser importante que aquellos profesores que realizan más acciones desde su rol en el

aula y fuera de ella, se mueven por ideales morales, lo que se debe hacer y no por lineamientos establecidos, dándole más peso a la importancia de conocer la teoría de Bisquerra para potenciar y valorar cada una de las propuestas y acciones que realizan a diario.

### **Objetivos específicos**

1. Para el OE analizar la percepción de las habilidades de conciencia socioemocional, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra, se concluyó que los docentes tienen una apreciación de que no dominan del todo estrategias para un trabajo enfocado en reconocer emociones de otros, sin embargo en la práctica muestran un alto interés en la reflexión continua con los estudiantes y la no sobreexposición de los mismos ante conflictos en el aula. Por otro lado, se detectó que en ambos instrumentos los docentes declaran un esfuerzo por empatizar con los estudiantes para entenderlos mejor y de esa manera contextualizar las estrategias aplicadas.

2. Para el OE analizar la percepción de las habilidades de regulación emocional, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra, desde los resultados se logra determinar que varios docentes declaran no dominar métodos para regular sus emociones de forma efectiva, pero también se aprecia que la totalidad de los docentes sí aplica métodos de regulación de emociones. Esto puede significar que, en cierto modo, los profesores de esta escuela no tienen conciencia sobre estrategias efectivas o desde la literatura, pero igualmente buscan la forma de modelar una auto regulación para no perder el rumbo de su clase.

3. Para el OE analizar la percepción de las habilidades de autonomía personal, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra, fue posible apreciar desde los resultados de la muestra que los docentes

en su totalidad buscan la forma de solucionar los problemas que puedan aparecer en el aula, y que puedan afectar a los estudiantes. Sin embargo, es necesario destacar que aun así los profesores no son capaces de buscar soluciones autónomas de manera rápida si no tienen conocimientos sobre la problemática, sin importar que en ese momento puede que no reciban apoyo externo.

4. Para el OE analizar la percepción de las habilidades de competencia social, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra, se concluyó que los docentes consideran importante la mejora en el ambiente emocional y a su vez aplican acciones para potenciar esta área, así como también trabajar la empatía hacia el otro y normas sociales, buscando la reflexión y un trabajo vincular para de esta manera lograr que los estudiantes trabajen estas habilidades.

5. Para el OE analizar la percepción de las habilidades de competencias para la vida y el bienestar, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra, se logró determinar que los docentes tienen un alto índice de aplicación de estrategias para generar ambientes propicios para el aprendizaje, desde algún problema emergente que pueda aparecer con alguno de sus estudiantes en el aula.

En conclusión, se logró determinar que los docentes de la muestra tienen altos índices de profesionalismo en su labor, buscando hacer lo mejor siempre. Sin embargo, si sienten que alguna situación los supera y no tienen la solución inmediata son capaces de buscar apoyo y acompañamiento durante el momento y también post emergencia. Además, velan por la seguridad emocional en el aula de todos los estudiantes, con una mirada inclusiva constante y evitando que algún estudiante sea pasado a llevar a raíz de una mala decisión profesional. Con esto, se vuelve necesario que los profesores de esta institución sean capacitados específicamente en lo que es la educación socioemocional, desligando el concepto de educación integral de la

educación y apuntando principalmente a que conozcan métodos, necesidades y actitudes que ellos deben poseer y aplicar en su quehacer docente para lograr mejores resultados de clima de aula y también de crecimiento emocional de los estudiantes.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: Una primera mirada*.
- Albornoz Muñoz, N., & Cornejo Chávez, R. (2017). *Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: Tensiones, enfrentamiento y distancia*. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 43(2), 7–25.
- Beccaria, M. C., & Sánchez, M. C. (2020). *Personalizar la educación universitaria desde el vínculo profesor-estudiante*. A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, (12), 130–142.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Editorial Horsori.
- Canto de Gante, Á. G., Sosa González, W. E., Bautista Ortega, J., Escobar Castillo, J., & Santillán Fernández, A. (2020). *Escala de Likert: Una alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social*. Revista de la Alta Tecnología y Sociedad, 12(1).
- Castillo-Bustos, M. R. (2021). *Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo*. Retos de la Ciencia, 5(10), 50–61. <https://doi.org/10.53877/rc.5.10.20210101.05>
- Congreso Nacional de Chile. (2009, 17 de agosto). *Ley 20370. Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- CPEIP. (2021a). *Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza*.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17596/MBE-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Díaz Flores, M., & Osorio García, E. (2011). *Nuevo modelo educativo ¿mismos docentes?* *Tiempo de Educar*, 12(23), 29–46.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.

Hidalgo, V. I. (2023). *Los indicadores de desarrollo personal y social como medida de efectividad de la calidad de la educación y su asociación con variables contextuales* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. Repositorio Digital Universidad de Chile.

<https://repositorio.uchile.cl/xmlui/bitstream/handle/2250/197069/Los-indicadores-de-desarrollo-personal-y-social.pdf?sequence=1>

Martínez Godínez, V. L. (2013). *Paradigmas de investigación: Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica*.

MINEDUC. (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*.

MINEDUC. (2018). *Bases curriculares primero a sexto básico*.

MINEDUC. (2020). *Aprendizaje socioemocional: Fundamentación para el plan de trabajo*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14520>

OCDE. (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. UNESCO Institute for Statistics. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). *Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183–1208.

Rueda Sánchez, M., Armas, W., & Sigala-Paparella, L. (2023). *Análisis cualitativo por categorías a priori: Reducción de datos para estudios gerenciales*. *Ciencia y Sociedad*, 48(2), 83–96.

González Fernández, J. P. (2025). *Percepción de la aplicación de las habilidades socioemocionales de los docentes de una escuela básica de Villa Alemana según el modelo de Bisquerra*. *Revista de Orientación Educativa*, 41(76), 38-58

Useche, M., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de La Guajira. <https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/467>

Voca Editorial. (s.f.). *10 claves de la educación emocional según Rafael Bisquerra*. <https://www.vocaeditorial.com/blog/claves-educacion-emocional-bisquerra/>

## Aplicación piloto de un programa educativo para la prevención del consumo de drogas en estudiantes adolescentes de un establecimiento de Viña del Mar.

Montserrat Barrera Gómez  
Colegio Luterano de Valparaíso  
<https://orcid.org/0009-0009-6548-9699>  
[m.barrerag30@gmail.com](mailto:m.barrerag30@gmail.com)

Yamilet Castro Fernández  
Colegio Panal de Quilpué  
<https://orcid.org/0009-0004-8939-5869>  
[yamilet.castro.fernandez@gmail.com](mailto:yamilet.castro.fernandez@gmail.com)

### Resumen

El siguiente artículo de investigación tiene como propósito abordar la prevención del consumo de drogas en adolescentes de primer año de enseñanza media de un establecimiento de la comuna de Viña del Mar. Para tal propósito, se optó por un estudio de caso de tipo instrumental, que en base a antecedentes recopilados desde áreas instrumentales y socioemocionales proporcionan información para elaborar un programa educativo que fue llevado a pilotaje con los estudiantes a través de un muestreo no probabilístico e intencionado. Los resultados muestran que los estudiantes logran identificar los factores protectores y de riesgo, comprendiendo las consecuencias del consumo de drogas a través de la lectura de textos narrativos.

Palabras claves: Programa educativo, prevención consumo de drogas, adolescentes, habilidades socioemocionales.

### **Pilot application of an educational program for the prevention of drug use in adolescent students of an establishment in Viña del Mar.**

### Abstract

The following research article aims to address drug use prevention among first-year high school students in a school in the Viña del Mar district. To this end, an instrumental case study was chosen, which, based on information gathered from instrumental and socio-emotional areas, provided data for developing an educational program. This program was piloted with students using non-probability, purposive sampling. The results show that the students were able to identify protective and risk factors and understand the consequences of drug use through reading narrative texts.

Keywords: Educational program, drug use prevention, adolescents, socio-emotional skill.

## 1. Introducción

El consumo de drogas es una problemática de salud que preocupa a nivel mundial, de manera que, a nivel internacional y nacional, diversos son los organismos que han creado lineamientos para combatir esta importante problemática que impacta en distintos ámbitos de la vida y sociedad. Además, datos nacionales e internacionales demuestran que el consumo de drogas es un tema que desde hace más de 30 años genera una gran preocupación en todo el mundo debido a la alta prevalencia existente, sobre todo en población adolescente y juvenil. En este sentido, de acuerdo con datos de la Novena Encuesta Nacional de la Juventud (2019), como se citó en Instituto Nacional de la Juventud (s.f), las y los jóvenes en Chile presentan un alto porcentaje de consumo de sustancias lícitas o ilícitas; dicho porcentaje asciende a un 65,6% y es similar al consumo en adultos. A su vez, datos de la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (2019), demuestran que el consumo de sustancias en estudiantes de enseñanza secundaria en Chile en lo que respecta consumo de marihuana, se encuentra sobre el 30%, en cuanto al consumo de cocaína la prevalencia es del 2,5% y en lo que refiere al consumo de pasta base la prevalencia es de un 2,7%.

En relación con lo anterior, es relevante destacar la importancia de los factores protectores que tienen como objetivo disminuir el riesgo de consumir drogas, dentro de los cuales se encuentran la adecuada autoestima y el autoconcepto de sí mismos, el disfrute familiar, la participación en grupos de interés, modelos de amigos no consumidores, entre otros. En este sentido, la escuela es uno de los principales factores de protección, ya que es un espacio que fomenta el desarrollo psicosocial proporcionando herramientas para un óptimo bienestar físico, social y psicológico (García de Jesús y Carvalho, 2008).

De acuerdo con lo expuesto, nuestra investigación tiene como objetivo abordar la prevención del consumo de drogas en adolescentes pertenecientes a dos primeros años medios de un establecimiento educacional dependiente de Corporación Municipal de la comuna de Viña del Mar, mediante la aplicación piloto de un programa educativo que fortalece los factores protectores y de riesgo a través del texto narrativo.

## **2. Marco teórico**

El consumo de drogas es un proceso gradual en el cual el adolescente participa activamente, lo cual se explica con lo que expone Palacios (2019) sobre la adolescencia, la cual es un "periodo crítico del desarrollo en el que una persona cerebralmente inmadura transita entre la niñez y la adultez, en medio de numerosos retos que implican, entre otros, consolidar su personalidad, su identidad y su orientación sexual, desarrollarse moralmente, controlar sus impulsos, desarrollar y acogerse a ideologías, desarrollar el pensamiento abstracto, consolidar las relaciones con sus padres, hermanos y pares" (p.5)

La mayoría de los especialistas concuerda que el uso de drogas puede tener un significado común: proteger un yo demasiado frágil enfrentado a sentimientos ansiosos o depresivos demasiado intensos (CONACE, 2000). La relación que existe entre el consumo de

sustancias y características ansiosas y/o depresivas pueden traer consigo el abuso de sustancias o una dependencia. Esto demuestra que no solo es necesario centrarse en que es lo que se consume, sino en qué contexto esto se lleva a cabo. El inicio de consumo de drogas en adolescentes puede tener diversos fines, en donde se incluyen el consumo experimental, habitual, social e intensivo, por lo cual es importante abordar su prevención.

La prevención del consumo de drogas es considerada como un conjunto de acciones que promueven el desarrollo integral de las personas, sus familias y la comunidad anticipándose al problema de consumo o trabajando con y desde el problema evitando la conducta de consumo. Estas acciones buscan prevenir conductas de consumo, fortalecer factores de protección y reducir factores de riesgos a nivel individual, familiar y colectivo, fomentando el desarrollo de una cultura basada en la prevención en todas las etapas de la vida (Servicio Nacional para la Prevención Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol, s.f). Dichos factores, se definen como las características implícitas de la etapa de la adolescencia donde se evidencian ciertas cualidades que son claves para determinar su desarrollo y bienestar. En este sentido, los factores de riesgo corresponden a cualquier situación que pone en riesgo el desarrollo psicosocial del adolescente y aumentan el riesgo de que pueda presentar dificultades o problemas. Mientras que, los factores protectores se relacionan con la reducción de probabilidades de una conducta desfavorable, ayudando a las personas a generar mecanismos para enfrentar y superar situaciones adversas (Jessor, 1992 como se citó en CONACE, 2000). El National Institute On Drug Abuse (NIDA), en el año 2000 señala que los factores de riesgo y protección se relacionan estrechamente con características psicológicas, sociales, familiares y conductuales que poseen los adolescentes.

Existen diversos factores de riesgo y protección asociados a áreas de interés para adolescentes, de manera que el antiguo Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (CONACE) conocido en la actualidad como Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA) en el año 2002 ha determinado la siguiente tabla de resumen con la descripción de estos factores organizados por áreas.

**Tabla 1.**  
*Descripción de factores de riesgo y de protección.*

	Factores de riesgo	Factores de protección
Recursos Personales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Niveles bajos de autoestima</li> <li>- Falta de autonomía</li> <li>- Ausencia de normas y límites</li> <li>- Incapacidad de autocontrol</li> <li>- Actitud evasiva</li> <li>- Dificultad para expresar sentimientos</li> <li>- Ausencia de adultos para apoyar al adolescente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto positivo de sí mismo</li> <li>- Adecuada autoestima</li> <li>- Autonomía</li> <li>- Responsabilidad</li> <li>- Autocontrol emocional</li> <li>- Habilidades sociales</li> <li>- Capacidad para reconocer sentimientos</li> <li>- Metas personales y proyecto de vida</li> </ul>
Relaciones con la familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia de afectividad y comunicación</li> <li>- Actitudes y comportamientos permisivos</li> <li>- Falta de cohesión del grupo familiar</li> <li>- Ausencia de límites</li> <li>- Ausencia de disfrute en tiempo libre</li> <li>- Alcoholismo y/o drogadicción de alguno de los miembros de la familia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Límites y normas claras</li> <li>- Reconocimiento y aceptación del hijo/a</li> <li>- Refuerzos positivos ante el esfuerzo</li> <li>- Ambiente familiar afectivo</li> <li>- Cohesión del grupo familiar</li> <li>- Modelos de conductas positivas</li> <li>- Roles claros y presencia de figuras de adultos</li> </ul>
Relación con el grupo de pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Excesiva dependencia del grupo</li> <li>- Oportunidad de incurrir en conductas problemáticas</li> <li>- Exposición a modelos que manifiestan conductas de riesgo</li> <li>- Dificultad para establecer relaciones personales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad crítica y desarrollo del criterio propio</li> <li>- Toma de decisiones personales</li> <li>- Inclusión en grupos con ausencia de conductas desadaptativas</li> <li>- Modelos de amigos no consumidores</li> <li>- Desarrollo adecuado de habilidades sociales</li> </ul>
Relaciones con	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades de adaptación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integración en dinámica</li> </ul>

la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausentismo escolar y pasividad</li> <li>- Mal rendimiento académico</li> <li>- Poca integración con sus compañeros</li> <li>- Desinterés hacia lo escolar</li> <li>- Relación distante con profesores</li> </ul>	<p>escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación escolar, puntualidad, asistencia, cumplimiento de horarios</li> <li>- Hábitos de estudio</li> <li>- Adecuado rendimiento</li> <li>- Relación cercana con profesores</li> </ul>
Comunidad - Barrio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situación socioeconómica precaria</li> <li>- Desestructuración social</li> <li>- Ausencia apoyo social</li> <li>- Degradación de la zona</li> <li>- Accesibilidad a las sustancias y tráfico de drogas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización social adecuada</li> <li>- Cohesión social en el barrio</li> <li>- Relaciones positivas de vecindad</li> <li>- Apoyo social y protección a los adolescentes</li> <li>- Dificultades de acceso a sustancias</li> </ul>
Ocio y tiempo libre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No estructurado</li> <li>- Implementación del modelo de ocupación del tiempo libre "carretes"</li> <li>- Pautas culturales de diversión asociadas al descontrol</li> <li>- Escasez de alternativas de uso del tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizado</li> <li>- Aficiones diversas</li> <li>- Acceso a actividades y recursos positivos</li> <li>- Actitud crítica ante el modelo de ocupación del ocio</li> <li>- Ausencia de asociación: diversión = consumo de drogas</li> </ul>

**Nota:** Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (2000).

En relación con lo anterior, un medio viable para abordar la prevención del consumo de drogas en adolescentes desde el contexto educativo a través del fortalecimiento de factores protectores y de riesgo, es el uso de la historieta, la cual de acuerdo con (Martín A., 1978, como se citó en Linares et al., 2016) se definen como "una historia narrada por medio de dibujos y textos interrelacionados, que representan una serie progresiva de momentos significativos según la selección hecha por el narrador". También, es importante destacar las historietas como tipos de textos narrativos que funcionan como

herramientas pedagógicas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en adolescentes, donde su aceptación es mayor. Su propósito en un comienzo fue de entretenimiento, pero las necesidades de la sociedad han generado que se incorpore al área de la instrucción proporcionando enseñanzas a través de un elemento clave presente en ellas, como la persuasión que en una primera vista pasan desapercibidos. Para ello, se pueden utilizar a los personajes con el fin de reflejar a través de su identidad aspectos ideológicos, valóricos, actitudinales o fortalecer a través de la historia mitos, valores o situaciones positivas o negativas para la sociedad (Linares et al., 2016).

### **3.Estado del arte**

El presente estado del arte se centra en revisar las principales aportaciones sobre programas educativos para la prevención del consumo de drogas en adolescentes a nivel nacional e internacional. De esta manera, Cabrera et al. (2022) mediante un diseño cuasi-experimental en España, confirmaron que una intervención escolar redujo las actitudes favorables hacia el consumo de alcohol y cannabis en adolescentes, e incrementó la percepción de riesgo. No obstante, las diferencias con el grupo control fueron de tamaño de efecto bajo, sugiriendo la necesidad de revisar y modificar los marcos teóricos referenciales de los programas existentes. En este sentido, la experiencia piloto de Azorín (2016), realizada bajo un diseño descriptivo voluntario, demostró una respuesta positiva por parte de 142 estudiantes secundarios a las sesiones de prevención, poniendo de manifiesto la urgencia de establecer una relación cercana con los docentes para resolver dudas sobre el consumo. Estos hallazgos validan la pertinencia de la escuela como centro de prevención, pero al mismo tiempo señalan la insuficiencia de las aproximaciones tradicionales justificando la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas y teóricas.

En esta misma línea, el consumo de drogas está intrínsecamente ligado al desarrollo socioemocional y al entorno social de un individuo. El estudio cuantitativo de Cid-Monckton y Pedrão (2011) en adolescentes chilenas identificó que los principales factores de riesgo se relacionan con las dificultades en el afrontamiento de problemas y la comunicación familiar, mientras que los valores (como el esfuerzo personal) actuaron como factores de protección. Aunque los adolescentes poseen un nivel de conocimiento mediano sobre el perjuicio de las drogas, como indica Pérez et al. (2019), este conocimiento no siempre se traduce en una reducción de la prevalencia. El hecho de que las principales fuentes de información sean la televisión, la familia y los docentes subraya el papel formativo de estos actores. En conjunto, estos antecedentes indican que los programas preventivos deben trascender la simple entrega de información y enfocarse en el desarrollo de las habilidades internas de los estudiantes para el afrontamiento, aspecto que se torna crucial a la luz de las dificultades en percepción, comprensión y regulación emocional identificadas en nuestra propia fase diagnóstica.

Por otra parte, una vía para superar las limitaciones de los programas preventivos es la integración curricular mediante metodologías innovadoras. Las investigaciones confirman la eficacia del texto narrativo y los recursos gráficos como herramientas didácticas.

Espinoza (2023), a través de una investigación-acción, demostró que la lectura y adaptación de textos narrativos a historietas en secundaria fortalece la confianza, la seguridad y la expresión de ideas y emociones en los estudiantes. De manera similar, Gómez y Ruiz (2019) confirmaron el carácter formativo de las intervenciones interdisciplinarias que utilizan el cómic y las TIC en Educación Secundaria, aumentando la motivación del alumnado. Si bien estos estudios validan el poder pedagógico de la narrativa para el desarrollo integral y la comprensión lectora, aún existe una brecha en su aplicación directa.

En síntesis, si bien las investigaciones demuestran la necesidad de programas preventivos en el ámbito educativo, su efectividad a menudo requiere ajustes. De esta manera, la revisión del estado del arte converge en tres hallazgos fundamentales: la urgente necesidad de intervenciones de prevención en el entorno escolar (Cabrera et al.; Azorín), la primacía de las habilidades socioemocionales y de afrontamiento como elementos críticos de riesgo y protección (Cid-Monckton y Pedrão), y el potencial pedagógico probado de la narrativa como recurso interdisciplinario para el desarrollo integral en la enseñanza media (Espinoza; Gómez y Ruiz). No obstante, este análisis exhaustivo identifica un vacío en la literatura, puesto que no se registran programas que integren la prevención del consumo de drogas de manera sistemática y contextualizada dentro del currículum de Lengua y Literatura y Orientación. Específicamente, se carece de propuestas que utilicen el texto narrativo con el objetivo explícito de abordar y fortalecer habilidades socioemocionales, las cuales han sido identificadas como vulnerables en la población adolescente de establecimientos de dependencia municipal.

En consecuencia, la presente investigación busca llenar esta brecha teórica y práctica, proponiendo el diseño de un programa educativo innovador y contextualizado. Este programa aprovechará el potencial formativo de la narrativa para desarrollar precisamente aquellos factores protectores que se encuentran más debilitados en el rango etario y contexto socioeducativo estudiado.

#### **4. Marco metodológico**

La investigación se sitúa bajo el paradigma de investigación cualitativa, dado que se busca comprender la perspectiva de los individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará acerca de los fenómenos específicos. Es decir, se enfoca en la comprensión y profundización de los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández et al., 2014). En este sentido, el estudio se centra en estudiantes de dos primeros años medios de un establecimiento educacional de dependencia municipal, de manera que será un grupo situado en su ambiente escolar, lo cual permite indagar considerando detalles y características propias de su entorno.

En cuanto al diseño para llevar a cabo la investigación, este corresponde a estudio de caso, el cual de acuerdo con Stake (2005) se define como "estudio de la particularidad y

de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.15). De esta manera, se recopilaron datos específicos desde distintas fuentes de información, tales como programas de estudio de Orientación y Lengua y Literatura, fichas de recolección de información sobre intereses y motivaciones, informes de estrategias de aprendizaje, informes de perfil socioemocional, entre otros, con el fin de analizarlos y considerarlos en la elaboración del programa educativo. Dichos datos fueron claves para la creación del programa, puesto que proporcionó las directrices para las características, contenido y formato, además de brindar información sobre dificultades importantes en las habilidades socioemocionales de percepción, comprensión y regulación de los estudiantes, las cuales están estrechamente relacionadas con los factores de riesgo para el consumo de drogas.

A su vez, la clasificación del tipo de caso corresponde a instrumental donde de acuerdo con Stake (2005) son casos que intentan generalizar a partir de situaciones, de manera que los casos se examinan para profundizar un tema, por lo que el caso pasa a segundo plano con el fin de permitir la formulación de aseveraciones sobre la muestra de estudio. En este sentido, la metodología de trabajo de esta investigación permite su aplicabilidad en otro contexto educativo de acuerdo con sus características. Además, considera un alcance exploratorio, ya que de acuerdo con (Hernández et al., 2014) su “objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (p.91).

Por último, en relación con la muestra esta corresponde a no probabilística e intencionada debido a que de acuerdo con (Hernández et al., 2006):

“suponen un procedimiento de selección informal y poco arbitrario, logrando obtener casos que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos. Intencionada debido a que su elección corresponde directamente a los objetivos planteados para la investigación” (p.262).

De esta manera, la unidad de análisis corresponde a un total de 32 estudiantes pertenecientes a los primeros años D y E de un Liceo de la Corporación Municipal de Viña del Mar, quienes participaron en la fase piloto de seis talleres de creación de cómics, los cuales se detallan a continuación.

**Tabla 2.**  
*Organización de sesiones realizadas.*

Sesiones	Nombre de la sesión	Objetivo de la sesión
Sesión 1	Sumergiéndonos en la narración (pre test)	- Evaluar el discurso narrativo escrito mediante la construcción de una historia a partir de una secuencia de imágenes
Sesión 2	¿Qué sé de las historietas?	- Conocer las historietas gráficas, sus características y estructura.  - Identificar elementos de la historieta en ficha de trabajo.
Sesión 3	Yo me cuido	- Conocer acerca de factores protectores y de riesgo asociados al consumo de drogas mediante la lectura de historias.  - Caracterizar a los personajes de la historia leída mediante una ficha de trabajo.
Sesión 4 y 5	Crear para prevenir	- Elaborar diálogos de los personajes de la historia elegida considerando las características psicológicas que poseen.
Sesión 6	Cierre y reflexiones	- Reflexionar en torno a las temáticas abordadas en las sesiones de trabajo (cómic, factores protectores y de riesgo, prevención del consumo de drogas).

**Nota:** Elaboración propia.

## 5. Resultados

La aplicación piloto del programa de prevención de consumo de drogas se llevó a cabo con el grupo de estudiantes a lo largo de 6 sesiones de trabajo. Las sesiones 1 y 2 tenían

un carácter evaluativo y teórico, donde se buscaba evaluar el nivel de discurso narrativo de los estudiantes con el fin de determinar si dominaban los elementos del género narrativo, el cual sería el medio principal para abordar la prevención del consumo de drogas. También, se realizó una revisión de contenidos relacionados con la historieta tales como sus características, elementos y estructura, para lo cual se trabajó con la historieta nacional "Condorito", donde los participantes debían identificar cada uno de los elementos de la historieta, tales como viñetas, diálogos, ilustraciones, globos, entre otros.

Por otro lado, las sesiones 3 y 4 tuvieron un carácter teórico-práctico, donde los estudiantes conocieron sobre factores protectores y de riesgo, para luego realizar actividades donde debían escoger una historia de acuerdo a sus intereses y motivaciones, identificar factores protectores y de riesgo en ellas y posteriormente crear diálogos para su historieta. Las historias trataban temas de interés para los estudiantes tales como videojuegos, deportes, fiestas, diversión y maquillaje, donde mediante estas temáticas, se aborda de manera implícita la prevención del consumo de drogas representando factores protectores y de riesgo a través de características de los personajes y diversos elementos de la historia. Los factores protectores y de riesgo seleccionados a partir de la tabla propuesta por CONACE (2002) fueron los siguientes: Participación en grupo de carácter positivo, Ausencia de normas y límites, Adecuada autoestima, Concepto Positivo de sí mismo, Niveles bajo de autoestima, Adecuada autoestima, Ausencia de asociación diversión = consumo de drogas, Modelos de amigos no consumidores, Dificultad para reconocer y expresar sentimientos y Excesiva dependencia de grupo. Dichos factores fueron integrados de manera implícita en las historias creadas para el análisis y posterior creación de cómic por parte de los estudiantes, donde por ejemplo los videojuegos se representan como un elemento de adicción, el deporte se representa como un factor protector de acceso a actividades y recursos positivos, el uso de maquillaje se representa como un factor de riesgo de nivel bajo de autoestima, entre otros.

Por último, la sesión 6 tenía un carácter de cierre donde se reflexionó a través del diálogo con los estudiantes sobre el trabajo desarrollado a lo largo de las sesiones retomando las historias leídas para profundizar en la prevención del consumo de drogas a través de preguntas tales como: ¿Qué puede representar los videojuegos considerando que son un elemento adictivo?, ¿Qué puede representar el maquillaje en la historia considerando que fue un elemento tóxico que dejó consecuencias? También, visualizaron un video sobre el consumo de drogas y sus efectos en el organismo, donde respondieron preguntas las siguientes preguntas: ¿Qué ocurre en el video?, ¿Cuál crees que es el mensaje principal de la animación?, ¿Consideras que el video hace una analogía al consumo de drogas? ¿Por qué?, ¿Cómo cambia el comportamiento del pájaro tras consumir la sustancia amarilla?

De acuerdo con lo desarrollado, el análisis temático permitió identificar dos categorías principales: "Identificación de factores protectores y de riesgo" y "Comprensión de las consecuencias del consumo de drogas". En relación con la primera categoría, esta demuestra cómo los estudiantes identificaron los factores protectores y de riesgos

asociados al consumo de sustancias presentes en las historias leídas mediante el subrayado de ideas y clasificación en tabla propuesta en la ficha de trabajo. Los participantes asociaron los factores de riesgo con frases textuales en cada una de las historias, lo cual se detalla a continuación.

**Tabla 3**

*Presentación de resultados categoría "Identificación de factores protectores y de riesgo"*

<b>Participante</b>	<b>Historia</b>	<b>Texto subrayado</b>	<b>Factor identificado</b>
D2	Nº1 (Temática maquillaje)	"no se sentía muy a gusto con su piel debido a que sufre de acné".	Niveles bajos de autoestima (Factor de riesgo).
		"Denis les dice a sus amigos, ustedes son hermosos, no necesitan ningún producto para brillar".	Reconocimiento y aceptación. (Factor protector).
D7	Nº1 (Temática maquillaje)	"Denis muy seguro les dice que no le interesa (los productos de maquillaje) y se quedó viendo Tik Tok"	Adecuada autoestima. (Factor protector).

**Nota:** Elaboración propia.

A su vez, la segunda categoría describe cómo los estudiantes comprendieron las consecuencias del consumo de sustancias en actividades de su vida cotidiana. De esta manera, los participantes a través de la creación de diálogos para sus historietas lograron relacionar el consumo de sustancias con efectos negativos, tal como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 4.**

*Presentación de resultados categoría "Comprensión de las consecuencias del consumo de drogas".*

<b>Participante</b>	<b>Historia</b>	<b>Diálogo creado</b>
E10	N° 2 (Temática deportes y videojuegos).	<p><u>Joss</u>: Ale, ¿qué le pasó a Noa?</p> <p><u>Ale</u>: No lo sé, desde ayer está así</p> <p><u>Joss</u>: Voy a preguntarle (camina hacia Noa) Noa, ¿qué te pasa?</p> <p><u>Noa</u>: Le voy a contar pero no le diga a nadie...</p> <p><u>Joss</u>: Está bien. confía en mí</p> <p><u>Noa</u>: Ayer consumí drogas y no estaba consciente de las consecuencias, creo que no voy a poder jugar la final.</p>

**Nota:** Elaboración propia.

Este tipo de diálogo muestra la interpretación del estudiante frente a la historia leída, donde no se abordaba de manera explícita el consumo de sustancias, sino que esta era representada mediante la adicción a los videojuegos, lo cual se expresaba en el texto con frases tales como: "Noa le dice a Dani que se ponga las pilas, que deje los videojuegos porque tiene un gran futuro por delante y que eso le afecta en su rendimiento deportivo", "El equipo se enfurece y se enoja con Dani por no llegar al balón por estar cansado, ellos le dijeron que dejara los videojuegos pero no hizo caso". Este tipo de extractos del texto, permitieron al estudiante relacionar los videojuegos con la adicción a las drogas y los efectos que causa en la vida donde se ven afectadas las relaciones de amistad, metas de vida, entre otros aspectos.

En conjunto, los resultados sugieren que el uso del texto narrativo como estrategia pedagógica favorece la comprensión de los factores de riesgo y de protección frente al consumo de drogas en adolescentes. Además, el uso de temáticas enfocadas en la adolescencia permitió un mayor interés por parte de los estudiantes, donde se sentían identificados con personajes y acciones de las historias.

## 6. Conclusiones

De acuerdo con la investigación realizada, se visualiza la necesidad de abordar la prevención del consumo de drogas en adolescentes, puesto que existe un gran desconocimiento sobre esta problemática por parte de los estudiantes, ya que si bien, desde organismos nacionales trabajan esta temática en los establecimientos educacionales, (Espinosa, 2014) señala que: "antecedentes permiten evidenciar que la prevención del consumo de drogas en el sistema educativo no ha logrado los resultados deseados ..." (p.89).

Lo anterior demuestra que se debe profundizar en la forma de abordar la prevención del consumo de drogas en adolescentes, a lo cual nuestra propuesta que incorpora un programa que considera material de trabajo situado a la realidad de los estudiantes, tales como los intereses y motivaciones de la generación a la cual pertenecen, trae resultados positivos para su abordaje.

Los resultados del pilotaje evidencian avances significativos en la comprensión de los factores protectores y de riesgo, así como en la identificación de las consecuencias del consumo de drogas, demostrando que las metodologías activas y contextualizadas favorecen una mayor implicación emocional y reflexiva por parte de los estudiantes. Asimismo, la utilización del texto narrativo propició el desarrollo de habilidades socioemocionales relacionadas con el reconocimiento y la gestión de emociones, la empatía y la toma de decisiones responsables, las cuales se consolidan como factores protectores frente al consumo de sustancias. En conjunto, estos hallazgos confirman la pertinencia del recurso narrativo y visual como una estrategia pedagógica efectiva para abordar la prevención desde una perspectiva cercana, significativa y formativa.

En relación con lo anterior, es importante mencionar que la prevención del consumo de drogas debe ser abordada de manera transversal e interdisciplinaria integrándose sistemáticamente en el currículo escolar. La incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras, favorece no solo la comprensión conceptual del fenómeno, sino también el fortalecimiento del vínculo entre escuela y estudiante, lo que se convierte en un elemento clave para promover estilos de vida saludables.

Finalmente, se sugiere replicar y ampliar la aplicación del programa a otros niveles y contextos educativos, con el propósito de evaluar el impacto a largo plazo y generar una propuesta de intervención educativa validada que contribuya de manera concreta y concordante a las políticas de prevención del consumo de drogas vigentes en nuestro país.

## 7. Agradecimientos

Las autoras agradecen a la Dirección General de Investigación de la Universidad de Playa Ancha por el apoyo financiero otorgado a través del proyecto SEIV 20-24, adjudicado bajo el Concurso Semilleros de Investigación 2024.

## Referencias

Azorín, C. (2016). ¡ Abre los ojos! Un proyecto de mejora educativa para la prevención de drogas en adolescentes. *Revista complutense de educación*.

Cabrera, V., Ordoñez, A., González, I., Civantos, V., Moriano, J. y Lloret, D.(2022). Evaluación de la eficacia de un programa de prevención escolar del consumo de alcohol y cannabis entre adolescentes: e202201004. *Revista Española de Salud Pública*, 96, 18- páginas.

Cid-Monckton, P. y Pedrão, L. (2011). Factores familiares protectores y de riesgo relacionados al consumo de drogas en adolescentes. *Revista Latino-americana De Enfermagem*, 19(spe), 738–745.

Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas. (2019). *Informe Sobre el Consumo de Drogas en las Américas 2019*

Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (2000). *Drogas Tratamiento y Rehabilitación de Niños, Niñas y Adolescentes*. Ministerio del Interior. Gobierno de Chile.

Espinosa, P. (2014) La prevención del consumo de drogas en el sistema educativo chileno: SENDA y la Escuela *Revista Mad*. *Revista del Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad*, núm. 30, 2014, pp. 87-107.

Espinoza, M. (2023). Adaptación de textos narrativos a historietas como recurso para favorecer la comprensión y el fomento a la lectura.

García de Jesús, M. y Carvalho, M.(2008). La escuela como " factor protector" para las drogas: una visión de adolescentes y maestros. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16, 590-594.

Gómez, I. y Ruiz, M. (2019). El cómic como recurso didáctico interdisciplinar.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (Ed 4°). McGRAW-HILL

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Ed 6°). McGRAW-HILL

Barrera Gómez, M., & Castro Fernández, Y. (2025). *Aplicación piloto de un programa educativo para la prevención del consumo de drogas en estudiantes adolescentes de un establecimiento de Viña del Mar*. *Revista de Orientación Educativa*, 41(76), 59-73

Instituto Nacional de la Juventud. (s.f). Documento Técnico: Consumo de Alcohol, Tabaco y Otras Drogas en Jóvenes.

Linares, E., García, A. I. y Martínez, L. (2016). Empleo de historietas para reforzar el aprendizaje del nivel superior en UPIBI-IPN. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 1-14.

National Institute on Drug Abuse. (2000). *Previniendo el Uso de Drogas entre Niños y Adolescentes*.

Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano?. *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1), 5-8.

Pérez, L., Guirola, J., García, Y., Díaz, A., Mastrapa Ochoa, H., y Torres, J. (2019). Nivel de conocimientos sobre los daños del consumo de drogas en adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(4).

Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol. (s.f). *Términos A a la F*. Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol. Recuperado el día 03 de julio de 2024 de <https://www.senda.gob.cl/informacion-sobre-drogas/conoce-mas-sobre-las-drogas/glosario/terminos-a-a-la-f/>

Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Editorial Morata.

## Calidad de vida: autodeterminación en estudiantes con grandes necesidades de apoyo en una escuela especial chilena

Valentina Briones Toledo  
Universidad de Playa Ancha  
<https://orcid.org/0009-0000-0223-954X>  
[valentinabriones322@gmail.com](mailto:valentinabriones322@gmail.com)

Javiera Barría Ibarra  
Universidad de Playa Ancha  
<https://orcid.org/0009-0004-4680-4802>  
[barriaibarrajaviera@gmail.com](mailto:barriaibarrajaviera@gmail.com)

Nallarey Orellana Alfaro  
Universidad de Playa Ancha  
<https://orcid.org/0009-0000-7049-8877>  
[nallareyorellana.alfaro2003@gmail.com](mailto:nallareyorellana.alfaro2003@gmail.com)

Ivette Norambuena-Sandoval  
Universidad de Playa Ancha  
[ivette\\_norambuena@upla.cl](mailto:ivette_norambuena@upla.cl)  
<https://orcid.org/0000-0001-7026-4536>

### Resumen

El presente artículo da cuenta de una investigación de tipo estudio de caso realizado en una escuela especial chilena, el objetivo de la investigación fue analizar el impacto que el desarrollo de la autodeterminación tiene en estudiantes con grandes necesidades de apoyo, destacando su relación con el bienestar y la calidad de vida. A partir de observaciones participantes, entrevistas a docentes y la aplicación del instrumento Choosing Outcomes and Accommodations for Children (COACH), se identificaron factores claves que afectan en el desarrollo de estas habilidades. El estudio reveló barreras significativas en la comunicación, un aspecto esencial para la interacción social y el desarrollo personal. Asimismo, el estudio destacó la necesidad de fortalecer la colaboración interdisciplinaria y la participación activa de las familias para mejorar los resultados educativos. A pesar de las limitaciones en la muestra, los hallazgos subrayan la importancia de adaptar el entorno educativo para fomentar una experiencia de aprendizaje inclusiva y significativa, centrada en el respeto y la valoración de cada estudiante.

Palabras claves: Calidad de vida, autodeterminación, grandes necesidades de apoyo.

## **Quality of life: self-determination in students with significant support needs in a Chilean special school**

### **Abstract**

This article reports on case study research conducted in a Chilean special school. The objective of the research was to analyze the impact that the development of self-determination has on students with high support needs, highlighting its relationship with well-being and quality of life. Through participant observation, teacher interviews and the application of the Choosing Outcomes and Accommodations for Children (COACH) instrument, key factors affecting the development of these skills were identified. The study revealed significant barriers in communication, an essential aspect for social interaction and personal development. The study also highlighted the need to strengthen interdisciplinary collaboration and the active participation of families to improve educational outcomes. Despite limitations in the sample, the findings underscore the importance of adapting the educational environment to foster an inclusive and meaningful learning experience, centered on respecting and valuing each student.

Keywords: Quality of life, self-determination, great support needs.

### **1. Introducción**

La alta prevalencia de discapacidad en Chile, según el III Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC) de 2022, revela que el 17,6% de la población presenta discapacidad intelectual, lo que plantea desafíos significativos para la inclusión y el acceso a servicios. En la región de Valparaíso, el 16,5% de las personas también enfrenta esta condición, con un 9% de ellas en situación de dependencia. Esto resalta la necesidad de abordar la problemática desde diversas áreas, como la atención médica, la educación y la inclusión laboral, para lograr una sociedad más equitativa. Además, se resalta la situación de las personas con discapacidad múltiple, quienes enfrentan diversos desafíos a causa de la combinación de distintas discapacidades y de requerir un alto nivel de apoyo.

Con respecto, al concepto de **grandes necesidades de apoyo**, Thompson et al., (2010, p. 9, como se citó en Nuñez y López, 2020) lo define como, "constructo psicológico que hace referencia al patrón e intensidad de los apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con un funcionamiento humano estándar". Para contextualizar, el cuarto año básico de la escuela especial, está compuesto por cuatro estudiantes con grandes necesidades de apoyo; una mujer y tres hombres; cuyas edades abarcan entre los 10 a 12 años.

Estudiantes con grandes necesidades de apoyo enfrentan barreras externas que dificultan su autodeterminación y por ende, su calidad de vida (Wehmeyer, 1998). Estas barreras que no son inherentes a los estudiantes, subrayan la importancia de adaptar el entorno para promover su inclusión y participación en la sociedad.

Con respecto, al término de Calidad de Vida este es multidimensional, ya que abarca diversos aspectos que contribuyen al bienestar general de una persona (Levy y Anderson, 1980). En este contexto, el concepto de autodeterminación emerge como un factor crucial, debido a que influye significativamente en la capacidad para tomar decisiones y participar activamente en la sociedad, ejerciendo así un mayor control sobre sus vidas. Es fundamental considerar que todas las personas tengan el poder de participar en decisiones que afectan sus vidas, en lugar de que otros lo hagan por ellas.

En el contexto de los estudiantes del cuarto año básico de la escuela especial participante del estudio, enfrentan múltiples desafíos, como discapacidades, enfermedades crónicas y/o condiciones socioeconómicas desfavorables, la autodeterminación emerge como un pilar esencial para preservar su dignidad y mejorar su calidad de vida.

## **2. Enfoque de Calidad de Vida**

Según la revisión de la literatura basada en la investigación de Schalock y Verdugo (2002), se hace referencia a los estudios de Michael Wehmeyer, quien en los años 1998 y 1999 abordó el concepto de autodeterminación el cual se relaciona con el enfoque de Calidad de Vida. Es por esto que, se plantea la necesidad de considerar un enfoque integral, en el cual se consideren diversos aspectos para mejorar la calidad de vida de estudiantes con grandes necesidades de apoyo de la escuela especial del estudio, centrado en modelos y teorías que promueven una educación inclusiva, adaptada y personalizada. Este enfoque reconoce la importancia de abordar no sólo las necesidades académicas, sino también las dimensiones emocionales, sociales y de autodeterminación, que son fundamentales para el desarrollo pleno de cada estudiante.

Las investigaciones de Wehmeyer han involucrado a un gran número de docentes – 1219 – en los Estados Unidos, que trabajan con estudiantes con discapacidades severas y leves. El uso de estrategias para trabajar la autodeterminación es variable según el nivel de discapacidad. En el caso de los docentes que tienen alumnos con una discapacidad leve señalan se muestran más propensos a introducir habilidades de autodeterminación. Por contraparte, los docentes con estudiantes con una discapacidad severa están menos dispuestos a introducir estrategias para trabajar estas habilidades. Sin embargo, la valoración de las estrategias de autodeterminación en la enseñanza con estudiantes que posean una discapacidad leve y/o severa, son esenciales para la vida post-escolar.

Ahora bien, la implementación de estrategias que apunten al trabajo de habilidades de autodeterminación con estudiantes con una discapacidad leve y/o severa posee algunas barreras que dificultan su materialización. Una de estas barreras es la falta de preparación de los docentes en esta materia. Del mismo modo, para lograr la incorporación de estas habilidades en los programas de enseñanza, es necesario su promoción que permita el pleno conocimiento, para de este modo, valorar su importancia, en tanto derecho fundamental.

Se considera como referencia central el modelo de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo (2007), en donde se consideran dimensiones emocionales,

sociales y de autodeterminación. Este modelo proporciona un marco multidimensional que orienta las intervenciones hacia la mejora integral de la calidad de vida, asegurando que el estudiantado pueda participar de manera activa en su entorno y desarrollar su potencial.

La participación activa del estudiantado implica brindar posibilidades para el desarrollo de la autodeterminación (Wehmeyer, 1998), la que resalta la importancia de que los estudiantes actúen como agentes de sus propias vidas. Una manera de contribuir al desarrollo de habilidades de autodeterminación se da a partir de la planificación centrada en la persona (PCP), la que enfatiza en la participación activa en la toma de decisiones y en el diseño de apoyos que respondan a las características y metas personales de los estudiantes.

Esta investigación explora los fundamentos teóricos y prácticos de la autodeterminación en estudiantes con grandes necesidades de apoyo, enfatizando su relación con la calidad de vida, los desafíos existentes y las oportunidades para fomentar esta habilidad en contextos educativos inclusivos. Asimismo, se analiza cómo las barreras culturales y estructurales pueden ser abordadas mediante estrategias adaptadas, ofreciendo un marco comprensivo para avanzar hacia una mayor inclusión y participación plena en la sociedad.

### **3. Autodeterminación**

La autodeterminación constituye un concepto central en el ámbito de la discapacidad, aludiendo a la capacidad de una persona para tomar decisiones sobre su vida y actuar de manera autónoma. Este constructo ha sido ampliamente estudiado y desarrollado por diversos autores, destacándose el trabajo de Michael Wehmeyer (1998,1999), quien define la autodeterminación desde un modelo funcional. Según este enfoque, la autodeterminación implica que las personas actúan como agentes causales de sus propias vidas, guiadas por la autonomía, la autorregulación y el autoconocimiento. Para Wehmeyer, la autodeterminación es un derecho humano fundamental y un constructo psicológico esencial para alcanzar una vida plena y significativa.

Por otra parte, la relación entre la autodeterminación y la calidad de vida es ampliamente reconocida en la literatura académica. Schalock y Verdugo (2002), conceptualizan la calidad de vida como un constructo multidimensional que abarca dimensiones claves, como la autonomía, el empoderamiento y la participación activa en la sociedad. Según estos autores, la autodeterminación no sólo influye directamente en el bienestar personal, sino también actúa como un pilar fundamental para alcanzar una vida satisfactoria. Arellano y Peralta (2013) refuerzan esta relación al señalar que el ejercicio de la autodeterminación incrementa significativamente la calidad de vida de los estudiantes con grandes necesidades de apoyo. Sin embargo, también destacan que factores como la falta de servicios especializados y la escasez de oportunidades representan barreras significativas que limitan la capacidad de autodeterminación de esta población.

El entorno educativo desempeña un papel crucial en el desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes con grandes necesidades de apoyo. Baña Castro (2015) enfatiza que las oportunidades de aprendizaje brindadas en las escuelas tienen un impacto determinante en la capacidad de las personas para autodeterminarse. Un

enfoque educativo que promueva la independencia, el autoconocimiento y la autorregulación resulta esencial para empoderar a los estudiantes, fomentando su capacidad para tomar decisiones informadas y ejercer control sobre sus propias vidas.

Asimismo, Sánchez (2018) examina cómo los factores personales y familiares influyen en el desarrollo de la autodeterminación en jóvenes con necesidades de apoyo. En su análisis, se subraya la importancia de la colaboración entre los padres o tutores y los profesionales educativos, destacando que la participación activa de las familias en los procesos educativos contribuye significativamente al fortalecimiento de las habilidades de autodeterminación.

A pesar de los avances teóricos y prácticos, la promoción de la autodeterminación sigue enfrentando desafíos significativos. Moran y Suarez (2020) identifican que, aunque se han logrado avances en dimensiones como el bienestar material y el desarrollo personal, aspectos como la inclusión social y la autodeterminación continúan siendo áreas que requieren mayor atención. Estos autores argumentan que es necesario diseñar e implementar estrategias más efectivas que fomenten la participación activa de los estudiantes con grandes necesidades de apoyo en la sociedad.

En esta misma línea, Alvarez González (2022) destaca la importancia de adaptar las intervenciones a las necesidades de las personas con requerimientos de apoyo más generalizados. Según estos autores, el fortalecimiento de la autodeterminación está estrechamente relacionado con mejoras en la calidad de vida, especialmente en dimensiones como la autonomía y el empoderamiento. Esto resalta la necesidad de un enfoque inclusivo y personalizado, que contemple tanto las barreras estructurales como las personales.

Por otro lado, se centra en la Planificación Centrada en la Persona (PCP), la que según O'Brien, J. y O'Brien C.L, (2000 en Pallisera, 2011), es esencial para personas con grandes necesidades de apoyo, proporcionando un enfoque personalizado y empoderado que mejora la calidad de vida y facilita la inclusión social. A su vez, promueve la participación activa de la persona en la toma de decisiones, fortaleciendo su sentido de control y autonomía. Además, coordina eficientemente servicios y recursos necesarios, asegurando una respuesta integral y adaptada a los cambios en las circunstancias de la persona. Este enfoque fomenta el desarrollo de relaciones significativas y la integración en la comunidad, reduciendo el aislamiento y construyendo redes de apoyo efectivas.

Al enfocarse en mejorar la autodeterminación, la investigación contribuye significativamente al bienestar general de este grupo de estudiantes. La autodeterminación está vinculada con mayores niveles de satisfacción personal, mejor rendimiento académico y mayor inclusión social, todos ellos objetivos importantes en el contexto de una escuela especial.

Desde esta perspectiva, la teoría presenta una base robusta y multidimensional para abordar la mejora de la calidad de vida y la autodeterminación en estudiantes con grandes necesidades de apoyo de la escuela especial del estudio. Al integrar diversas teorías, se refuerza la importancia de un enfoque individualizado y adaptado a las características individuales de cada estudiante. Este enfoque promueve la

participación activa, el bienestar general, favorece la inclusión social y el desarrollo cognitivo a partir de la autonomía y el empoderamiento personal. De esta manera, se sientan las bases para diseñar intervenciones educativas efectivas que respeten las particularidades de cada estudiante y fomenten su crecimiento en un entorno inclusivo y de apoyos.

#### **4. Método**

La presente investigación emplea un diseño de estudio de caso para analizar en profundidad un fenómeno particular en un contexto específico. En este contexto, el estudio se centra en la mejora de la autodeterminación y calidad de vida de estudiantes con grandes necesidades de apoyo pertenecientes a una escuela especial de la comuna de Viña del Mar (Chile). Este diseño es especialmente útil para describir y comprender las dinámicas, prácticas y procesos que ocurren en un entorno educativo determinado, proporcionando una visión detallada y contextualizada del fenómeno investigado.

#### **Operacionalización del concepto de grandes necesidades de apoyo:**

En coherencia con el marco teórico de este estudio, se adopta la definición de Thompson et al. (2010, como se citó en Nuñez y López, 2020), que conciben las grandes necesidades de apoyo como un "constructo psicológico que hace referencia al patrón e intensidad de los apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con un funcionamiento humano estándar" (p. 9).

Esta definición permite abordar las necesidades no desde un modelo médico rehabilitador, sino desde una perspectiva contextualizada e interactiva, que considera tanto las características personales como las barreras del entorno que entorpecen el desarrollo de las habilidades de autodeterminación (Wehmeyer, 1998), reforzando así la necesidad de implementar apoyos ajustados, sistemáticos e intensivos que promuevan la participación activa, la autodeterminación y la calidad de vida.

#### **Muestra y criterios de inclusión:**

El estudio adopta un muestreo de tipo intencional por conveniencia, seleccionando deliberadamente participantes que cumplan con criterios específicos relacionados con el fenómeno de estudio, enfocado en promover la autodeterminación en un contexto de grandes necesidades de apoyo.

Se incluyeron como participantes estudiantes que, de acuerdo con la definición anteriormente mencionada, presentaban altas intensidades de apoyo en múltiples áreas funcionales, especialmente en comunicación, toma de decisiones, movilidad y participación social, tal como fue documentado en sus Planes Educativos Individualizados (PEI) y observaciones del equipo de aula.

Los estudiantes, cuyas edades fluctuaban entre 10 y 12 años, estaban inscritos en el cuarto nivel básico de una escuela especial bajo modalidad múltiple, y habían sido identificados por el equipo docente como sujetos con grandes necesidades de apoyo de carácter permanente y generalizado.

### **Criterios éticos:**

Se solicitó autorización institucional a la dirección del establecimiento y consentimiento informado por representación a los tutores de los estudiantes. Asimismo, los profesionales participantes firmaron consentimientos informados individuales. Se garantizó el anonimato, confidencialidad y resguardo de los datos, utilizando seudónimos en la transcripción de entrevistas y la completación de los demás instrumentos de recogida de información.

### **Procedimientos de recogida de información:**

Para garantizar la calidad, pertinencia y profundidad de los datos recolectados, este estudio adoptó una estrategia de recogida de información cualitativa mediante técnicas complementarias, orientadas a captar tanto las percepciones subjetivas de los participantes como sus comportamientos observables en contextos reales. En específico, se emplearon tres procedimientos principales: entrevistas semiestructuradas, observación participante y la aplicación guiada del instrumento COACH.

Las entrevistas semiestructuradas fueron diseñadas con base en los objetivos del estudio y orientadas a indagar en las percepciones, prácticas y experiencias del equipo de aula en relación con la promoción de la autodeterminación en estudiantes con grandes necesidades de apoyo.

El guión de entrevista fue validado mediante juicio de expertos, contando con la participación de tres académicos especialistas en educación especial, quienes evaluaron la claridad, pertinencia, secuencia lógica y adecuación lingüística de las preguntas. A partir de sus observaciones, se realizaron ajustes que fortalecieron la validez del contenido del instrumento.

Las entrevistas fueron aplicadas individualmente a los profesores y profesionales del equipo de aula, seleccionados por su rol activo en la planificación e implementación de estrategias pedagógicas orientadas a la autodeterminación. Cada entrevista fue grabada en audio, transcrita íntegramente y posteriormente analizada bajo los criterios del análisis de contenido.

De forma complementaria, se implementó observación participante en el entorno escolar natural del estudiantado. Esta técnica permitió recoger información sobre las interacciones cotidianas, las respuestas conductuales y los apoyos brindados en situaciones reales, proporcionando una dimensión contextual y ecológica al análisis.

La observación fue no estructurada, pero focalizada, con registro de notas de campo sistematizadas en cada sesión. Se realizó durante momentos clave de la jornada escolar (actividades pedagógicas, rutinas de autonomía, juegos, transiciones), permitiendo triangular los datos obtenidos en las entrevistas y enriquecer la comprensión del fenómeno desde múltiples ángulos.

A su vez, la observación fue complementada con la aplicación del instrumento COACH (Choosing Options and Accommodations for Children), desarrollado por Giangreco, Cloninger e Iverson (2008). Este instrumento, ampliamente validado en el ámbito de

la educación especial, fue utilizado como guía para focalizar la recogida de información en áreas funcionales clave, tales como: comunicación, socialización, manejo personal y tiempo libre/recreación

La aplicación del COACH se realizó a partir del cruce de información entre observaciones y entrevistas, permitiendo identificar de manera sistemática los apoyos necesarios y las oportunidades existentes para promover la autodeterminación en los estudiantes. Esta estrategia metodológica contribuyó a asegurar la validez ecológica del estudio y a estructurar el análisis posterior en torno a dimensiones funcionales relevantes para el colectivo estudiado.

### **Análisis de datos:**

El análisis de los datos se realizó mediante análisis de contenido con enfoque hermenéutico, técnica cualitativa que permite explorar e interpretar cómo las narrativas y prácticas pedagógicas reflejan procesos de autodeterminación y calidad de vida. Se siguió el modelo de desarrollo deductivo-inductivo propuesto por Mayring (2000), estructurado en seis fases:

1. Selección del objeto de estudio, enmarcado en la autodeterminación y calidad de vida.
2. Preanálisis y organización inicial del material recolectado (entrevistas semiestructuradas, observación participante y aplicación del COACH).
3. Definición de unidades de análisis, siguiendo a Hernández (1994, citado en Cáceres, 2003).
4. Establecimiento de reglas y códigos de análisis, utilizando un enfoque inductivo que permitió el surgimiento de categorías emergentes.
5. Desarrollo de categorías y subcategorías, centradas en los ejes de calidad de vida y educación, contrastadas con referentes teóricos.
6. Integración final de hallazgos, articulando los resultados para comprender la influencia de las estrategias pedagógicas en la autodeterminación de los estudiantes.

#### 4. Resultados

De acuerdo a los resultados obtenidos de las entrevistas, se definieron dos categorías y sus respectivas subcategorías.

- Resultados Categoría Calidad de Vida

Esta categoría se define como el bienestar integral de la persona. Una de sus subcategorías es Habilidades de Autodeterminación, la cual se entiende como el conjunto de competencias que permiten a la persona tomar decisiones autónomas, establecer metas, defender sus intereses, autorregular su conducta y participar activamente en su entorno, promoviendo su independencia y capacidad para ejercer control sobre su propia vida. De acuerdo a lo anterior, la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones es fundamental para fomentar su autodeterminación y mejorar su calidad de vida. Según la participante 1, es esencial que se ofrezcan más espacios en las actividades educativas, en donde los estudiantes puedan involucrarse en la selección de temáticas y en la toma de decisiones. Esto no sólo les permite ejercer control sobre su propio aprendizaje, sino que también les ayuda a desarrollar habilidades críticas para su vida personal y social.

“Dentro de las actividades se debieran dar más espacios para que los estudiantes tomen mayores decisiones o hacerlos parte de la selección de temáticas” (Participante 1).

La autodeterminación, como señala Wehmeyer (1996, citado en Verdugo, 2010), implica que los individuos actúan como los principales agentes de su vida, tomando decisiones que afectan su bienestar sin interferencias externas. Al proporcionar a los estudiantes la oportunidad de participar activamente en su educación, se les empodera para que se conviertan en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, lo que a su vez contribuye a su desarrollo integral y a una mejor calidad de vida. Fomentar la participación estudiantil en la toma de decisiones es clave para cultivar su autodeterminación y, por ende, su bienestar general.

La segunda subcategoría es Regulación Emocional, refiriéndose a la capacidad de una persona para gestionar y responder a sus emociones de manera efectiva. Con respecto a lo anterior, es relevante mencionar que,

“Aceptando que todas las emociones son importantes, y darle a los estudiantes la posibilidad de reconocerlas en sí mismos y en otros” (Participante 1).

Esto contribuye al desarrollo de habilidades claves para la autodeterminación, como la autorregulación emocional y la empatía. Así, el proceso formativo demanda la toma de conciencia de todos los actores en el proceso educativo: el estudiante tiene la oportunidad de reflexionar sobre su propia percepción de sí mismo, gracias a la interacción social. Ésta tiene un impacto sobre su propio autoconcepto. La institución puede fortalecer o debilitar el autoconcepto del ser humano. Al referirnos de la institución, hablamos, por supuesto, de la influencia que juegan directivos y docentes en esta construcción del autoconcepto del estudiante. El propio autoconcepto del docente influye en las emociones del estudiante, asimismo, las experiencias fuera del

establecimiento juega un rol importante en las propias experiencias que se viven dentro de la sala de clases (Martínez-Otero, 2007, citado por García Retana, J., Á., 2012).

Para que los estudiantes reconozcan y acepten sus emociones, es fundamental que se encuentren en un ambiente que fomente la confianza y el respeto. Este entorno les permite expresarse libremente y les ayuda a construir un autoconcepto positivo a través de interacciones con sus educadores y compañeros. Así, un entorno educativo que valore las emociones y fomente la confianza apoya el bienestar emocional de los estudiantes y contribuye a su desarrollo personal y social.

- Resultados categoría Educación

Esta categoría se define como un proceso integral y continuo de transmisión y adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que se lleva a cabo en diversos contextos. Su respectiva subcategoría denominada Funciones Ejecutivas, es un conjunto de procesos cognitivos que permiten a las personas tomar decisiones, resolver problemas, controlar impulsos y llevar a cabo tareas complejas. Estas funciones son esenciales para el comportamiento adaptativo y la regulación de la conducta, y son fundamentales para el aprendizaje y la vida diaria.

“Dentro de las actividades se debieran dar más espacios para que los estudiantes tomen mayores decisiones o hacerlos parte de la selección de temáticas” (Participante 1).

Continuando con lo anterior, para promover la participación de personas con grandes necesidades de apoyo en la toma de decisiones, es esencial proporcionar apoyos específicos que permitan expresar sus preferencias e intereses. Según Plena Inclusión (2020), las personas con grandes necesidades de apoyo tienen derecho a ocupar un espacio significativo en los procesos de decisión, exigiendo cambios de perspectivas para incluir sistemas y herramientas que respeten su autonomía y fomenten su participación activa en decisiones que impactan su vida.

La siguiente subcategoría lleva por nombre Diversificación, refiriéndose a la práctica de adaptar la enseñanza y el aprendizaje para atender las diversas necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque reconoce que cada alumno es único y que, por lo tanto, puede requerir diferentes métodos y recursos para alcanzar su máximo potencial.

“Creo que ha sido de gran importancia crear espacios en donde se respete su individualidad, y se realicen actividades en base a sus gustos y preferencias, desarrollo de la autoestima, empoderamiento y autoconocimiento de sus habilidades y capacidades” (Participante 1).

Esta afirmación resalta la relevancia de personalizar experiencias educativas, reconociendo que cada estudiante es único y que el respeto por sus intereses fortalece su autonomía y confianza. Además, menciona que “Intentamos utilizar diversas formas, a través de actividades que sean del gusto y preferencia de los estudiantes”, lo que evidencia un enfoque centrado en el estudiante, donde las actividades se

adaptan para generar un entorno inclusivo y motivador.

En un paradigma inclusivo, la creación de contextos y procesos de aprendizaje son orientados hacia un currículum común, con carácter comprensivo para todas y todos. Diversos autores (MINEDUC, 2015a; Rose, 2000; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Agut, 2010; Arnáiz, 2003; Casanova, 2009; Juliá, 2000; Yadarola, 2006, como se cita en San Martín, C., Salas, N., Howard S., y Blanco P., 2017), sostienen que la flexibilización curricular es un componente muy importante en este proceso. La enseñanza basada en un diseño universal puede fomentar el aprendizaje de todos los estudiantes, lo que implica un cambio de enfoque y de planificación en los procesos de enseñanza. De este modo, las y los docentes pueden diversificar la respuesta educativa con estrategias pedagógicas nuevas y, del mismo modo, introduciendo ajustes necesarios que atiendan la diversidad, promuevan habilidades y necesidades de apoyo de todos los estudiantes.

En este contexto, es fundamental reconocer y valorar la diversidad en las aulas, especialmente cuando se trata de estudiantes con grandes necesidades de apoyo. La creación de espacios educativos que respeten la individualidad de cada estudiante es esencial para su desarrollo integral. Para lograr esto, es de suma importancia utilizar diversas formas de enseñanza que se alineen con los intereses y preferencias de los estudiantes, aumentando su motivación, permitiéndoles sentirse valorados y comprendidos en sus procesos de aprendizaje.

La última subcategoría lleva por nombre **Trabajo Colaborativo**, referida a un enfoque en el que diferentes profesionales, como educadores, terapeutas, especialistas, y familias, trabajan juntos de manera coordinada para apoyar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Respecto a lo anterior, se menciona que,

“Este año junto con el apoyo tanto de la asistente y estudiante en práctica, hemos logrado desarrollar la autodeterminación y calidad de vida de todos nuestros estudiantes” (Participante 1).

Un elemento importante de la visión del docente se refiere a desarrollar acciones conjuntas con sus pares. En este caso, el entrevistado hace referencia a la colaboración con el profesor que realiza su práctica. Se trata de dos docentes, reflexionando y planificando colaborativamente.

Esta reflexión encuentra un punto común con la idea de Antúnez (1999, citado por Rodríguez, 2012) sobre obrar de forma conjunta en vista de alcanzar un fin común. Los actores que intervienen en estas acciones colaborativas son el profesorado, alumnado, apoderados; asimismo, entre establecimientos se pueden generar espacios de colaboración. Ahora bien, sea cual sea la forma y el actor implicado, el trabajo conjunto no obedece únicamente a formalidades organizativas, sino que se trata de una manera de obrar, de disponer recursos en común con el propósito de alcanzar metas comunes.

Respecto a lo anterior, la colaboración en el ámbito educativo es un proceso estructurado y consciente en el que diversos actores trabajan juntos para alcanzar

objetivos comunes. Esta colaboración incluye a educadores, familias, profesionales de la salud y servicios de apoyo. Al unir esfuerzos y compartir recursos, conocimientos y experiencias, se fomenta un entorno que potencia el desarrollo de habilidades de autodeterminación, las cuales son fundamentales para mejorar el bienestar y la calidad de vida de los estudiantes, permitiéndoles enfrentar los desafíos de manera más efectiva y participar activamente en su propio proceso educativo.

Continuando con el análisis del COACH, los resultados obtenidos evidenciaron que, en el **área de comunicación** los estudiantes requieren de un sistema de comunicación que favorezca el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Para el **área de socialización**, demuestran interés en interactuar, pero la falta de un sistema de comunicación adecuado limita sus oportunidades de interacción social. En el **área de manejo personal**, algunos estudiantes se encuentran en proceso de desarrollar su autonomía; Sin embargo, es necesario promover oportunidades que fomenten su independencia. Por otro lado, existe un estudiante que requiere de apoyo completo dada su condición de salud, lo que implica la necesidad de adaptar utensilios y materiales para apoyar en su autonomía. Finalmente, en el **área de tiempo libre/recreación**, los estudiantes cuentan con oportunidades limitadas para poder participar en actividades recreativas. Es por esto que, se les recomienda ofrecer espacios de recreación y socialización incentivando a todos los estudiantes a participar en actividades recreativas.

A continuación, se presenta una tabla recapitulativa que sintetiza las categorías, subcategorías y principales hallazgos obtenidos a partir del análisis de las entrevistas y la aplicación del instrumento COACH. Esta tabla permitirá visualizar de manera clara los aspectos más relevantes vinculados a la calidad de vida y educación de los estudiantes con grandes necesidades de apoyo, facilitando una comprensión integral de los resultados.

**Tabla 1**

Síntesis de hallazgos principales sobre calidad de vida y educación de estudiantes con grandes necesidades de apoyo.

Categoría	Subcategoría	Descripción	Hallazgos
Calidad de Vida	Habilidades de Autodeterminación	Capacidad de tomar decisiones autónomas, establecer metas y participar activamente en su entorno.	Se destaca la importancia de ofrecer espacios donde los estudiantes participen en la toma de decisiones y selección de temáticas, promoviendo su autonomía y

			bienestar.
	Regulación Emocional	Capacidad para reconocer, gestionar y expresar emociones de forma adecuada.	Los docentes promueven ambientes de confianza que favorecen la expresión emocional y fortalecen el autoconcepto y la empatía de los estudiantes.
Educación	Funciones Ejecutivas	Procesos cognitivos que permiten planificar, resolver problemas y controlar impulsos.	Se requiere apoyo específico para que los estudiantes con grandes necesidades de apoyo puedan expresar preferencias y participar en la toma de decisiones.
	Diversificación	Adaptación de la enseñanza a intereses, ritmos y estilos de aprendizaje diversos.	Se reconoce la importancia de respetar la individualidad y los gustos de los estudiantes, utilizando estrategias flexibles y centradas en el estudiante.
	Trabajo Colaborativo	Coordinación entre docentes, familias y profesionales para apoyar el aprendizaje.	La colaboración entre educadores y otros actores fortalece la autodeterminación, calidad de vida y participación de los estudiantes.
Resultados COACH	- Comunicación. - Socialización.	Áreas evaluadas mediante la	Se identifican necesidades de

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo Personal.</li> <li>- Tiempo Libre.</li> </ul>	herramienta COACH.	apoyo en comunicación y socialización; se recomienda crear oportunidades para fomentar autonomía y participación en actividades recreativas.
--	---	--------------------	--

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de las entrevistas y del análisis del instrumento COACH (2025).

En síntesis, estos hallazgos reflejan la relevancia de promover la autodeterminación, la regulación emocional y el trabajo colaborativo como pilares para fortalecer la calidad de vida y el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se destaca la importancia de diversificar las prácticas pedagógicas y de generar apoyos personalizados que potencien la participación activa, la autonomía y el bienestar integral dentro del contexto educativo inclusivo.

## 5. Conclusiones

La presente investigación sobre el contexto educativo del cuarto año básico de una escuela especial de la comuna de Viña del Mar, permitió identificar diversos factores que influyen en el desarrollo de las habilidades de autodeterminación de los estudiantes. Este análisis fue realizado a partir de una metodología que incluyó observaciones directas, la aplicación del instrumento Choosing Outcomes and Accommodations for Children (COACH) y entrevistas a las docentes responsables, reveló que las diferencias en el nivel de la autodeterminación de los estudiantes se deben tanto a sus necesidades individuales como a las barreras contextuales, siendo estas últimas un factor determinante en su desarrollo.

Uno de los hallazgos más significativos fue la identificación de barreras en el ámbito de la comunicación, una habilidad clave para el desarrollo de la autodeterminación, la interacción social y la calidad de vida de los estudiantes. A pesar de algunas estrategias implementadas para fomentar su autonomía, el desarrollo comunicativo sigue siendo un desafío prioritario.

Esta investigación permitió transformar significativamente el entorno educativo y la calidad de vida de los estudiantes con grandes necesidades de apoyo. En términos de impacto inmediato, las estrategias implementadas permitieron fomentar el desarrollo de habilidades de autodeterminación, habilitando a los estudiantes para tomar decisiones informadas sobre aspectos claves de su vida, como la comunicación, la socialización y el manejo personal.

Sin embargo, una de las principales limitaciones fue el reducido tamaño de la muestra, lo que limita la capacidad de generalizar los hallazgos a otras poblaciones con características similares. Aunque el enfoque cualitativo y el diseño de estudio de

caso permiten un análisis profundo, la naturaleza específica del contexto podría restringir su aplicabilidad en otros entornos educativos.

La educación de los estudiantes del cuarto año básico de la Escuela Especial participante del estudio enfrenta múltiples desafíos, relacionados con la comunicación, la integración social y la coordinación interdisciplinaria. No obstante, el compromiso del equipo docente y su enfoque centrado en las capacidades e intereses de los estudiantes han permitido avances significativos en su desarrollo. Es necesario fortalecer los sistemas de comunicación, incrementar la colaboración entre profesionales y familias, y continuar adaptando el currículo de manera que respete y valore las individualidades de cada estudiante, asegurando así una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

### **Agradecimientos**

Financiado por la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Concurso Semilleros de Investigación 2024, proyecto **SEIV 15-24**.

### **Referencias**

Álvarez González, O., Vicente Sánchez, E., & Mumbardó-Adam, C. (2022). Mejora de la autodeterminación y calidad de vida en adultos con necesidades generalizadas de apoyo. *Siglo Cero*, 53(4), 109-129. Ediciones Universidad de Salamanca. DOI: [10.14201/scero2022534109129](https://doi.org/10.14201/scero2022534109129)(728161).

Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 35, núm. (2), 2003, pp. 161-164 [https://www.google.com/url?q=https://www.redalyc.org/pdf/805/80535203.pdf&sa=D&source=docs&ust=1734402101748967&usq=AOvVaw1Y\\_dFwFQ7wxioj27Cb1fM](https://www.google.com/url?q=https://www.redalyc.org/pdf/805/80535203.pdf&sa=D&source=docs&ust=1734402101748967&usq=AOvVaw1Y_dFwFQ7wxioj27Cb1fM)

—

Arellano, A., y Peralta, F. (2013). Calidad de vida y autodeterminación en personas con discapacidad. Valoraciones de los padres. *Revista Iberoamericana De Educación*, 63, 145–160. <https://doi.org/10.35362/rie630561>

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de la escuela de psicología Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, vol. II (1), 53-83. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>

Caputo, M. (2021). *Autodeterminación y calidad de vida familiar en discapacidad intelectual*. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12392/1/autodeterminacion-calidad-vida-%20familiar.pdf>

Briones Toledo, V., Barría Ibarra, J., Orellana Alfaro, N., & Norambuena-Sandoval, I. (2025). *Calidad de vida: Autodeterminación en estudiantes con grandes necesidades de apoyo en una escuela especial chilena*. *Revista de Orientación Educativa*, 41(76), 73-89

Gadamer, H.-G. (1975). *El giro hermenéutico*. Recuperado de <https://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2014/04/Gadamer-El-giro-hermeneutico.pdf>

García Retana, J. Á., (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. *Revista Educación*, 36 (1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. <https://virtual.urbe.edu/tesispub/0089884/cap03.pdf>

Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara. [https://www.researchgate.net/profile/Simon-Izcara-Palacios/publication/271504124\\_MANUAL\\_DE\\_INVESTIGACION\\_CUALITATIVA/links/58949ab192851c54574b9fe7/MANUAL-DE-INVESTIGACION-CUALITATIVA.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Simon-Izcara-Palacios/publication/271504124_MANUAL_DE_INVESTIGACION_CUALITATIVA/links/58949ab192851c54574b9fe7/MANUAL-DE-INVESTIGACION-CUALITATIVA.pdf)

Meersohn, C. (2005). Introducción a Teun Van Dijk: análisis de discurso. *Cinta moebio* 24: 288-302. <https://www.moebio.uchile.cl/24/meersohn.html>

Morán Suárez, M., Gómez Sánchez, L. E., & Alcedo Rodríguez, M. (2020). *Inclusión social y autodeterminación: los retos en la calidad de vida de los jóvenes con autismo y discapacidad intelectual*. [http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/5972/Inclusi%c3%b3n\\_social\\_y\\_autodeterminaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&rd=0031954141952259](http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/5972/Inclusi%c3%b3n_social_y_autodeterminaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&rd=0031954141952259)

Pallisera, M. (Ed.). (2011). *La planificación centrada en la persona (PCP): una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual*. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1516/2575>

Peralta López, F., Y Arellano Torres, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *CES Psicología*, 7(2), 59-77. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539424006.pdf>

Plena Inclusión. (2020). *Hay una silla vacía en la toma de decisiones que deberían ocupar las personas con discapacidad intelectual y grandes necesidades de apoyo*. Recuperado de <https://www.plenainclusion.org/noticias/hay-una-silla-vacia-en-la-toma-de-decisiones-que-deberian-ocupar-las-personas-con-discapacidad-intelectual-y-grandes-necesidades-de-apoyo/>

Rodríguez Rojas, F. (2012). *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en programas de integración escolar de la comuna de Tomé*. Tesis de licenciatura, Universidad del Bío-Bío. [http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2135/1/Rodriguez\\_Rojas\\_Felipe.pdf](http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2135/1/Rodriguez_Rojas_Felipe.pdf)

Briones Toledo, V., Barría Ibarra, J., Orellana Alfaro, N., & Norambuena-Sandoval, I. (2025). *Calidad de vida: Autodeterminación en estudiantes con grandes necesidades de apoyo en una escuela especial chilena*. *Revista de Orientación Educativa*, 41(76), 73-89

San Martín, C., Salas, N., Howard, S., & Blanco, P. (2017). *La inclusión educativa en el contexto chileno: Un análisis desde la política y la práctica*. *Revista de Educación*, 2(1), 12-34. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200012>

Schalock R., Verdugo, M.A., (Ed.). (2007). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. (Vol. 38). SIGLO CERO. [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/224\\_articulos2.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/224_articulos2.pdf)

Verdugo, M. Á. (sf). *Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuestas de actuación*. Recuperado de <http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/CALIDAD%20DE%20VIDA/CALIDAD%20DE%20VIDA%20Y%20BUENA%20PRACTICA/Autodeterminacion%20y%20calidad%20de%20vida%20en%20las%20personas%20con%20discapacidad%20-%20Verdugo%20-%20articulo.pdf>

Verdugo, M. Á., Schalock, R. L., & Gómez, L. E. (2021). *El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos*. *Siglo Cero*, 52(3), 9-28. DOI: [https://gredos.usal.es/xmlui/bitstream/handle/10366/147415/El\\_modelo\\_de\\_calidad\\_de\\_vida\\_y\\_apoyos\\_la.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/xmlui/bitstream/handle/10366/147415/El_modelo_de_calidad_de_vida_y_apoyos_la.pdf?sequence=1)

Vicente Sánchez, E., Mumbardó-Adam, C., Coma Roselló, T., Gine Gine, C., & Alonso, V. (2018). *Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: revisión del concepto, su importancia y retos emergentes* (No. ART-2018-109417). [https://zagan.unizar.es/record/77033/files/texto\\_completo.pdf](https://zagan.unizar.es/record/77033/files/texto_completo.pdf)

Wehmeyer, ML, Agran, M. y Hughes, C. (2000). Una encuesta nacional sobre la promoción de la autodeterminación y el aprendizaje dirigido por los estudiantes por parte de los docentes. *The Journal of Special Education*, 34 (2), 58-68. <https://doi.org/10.1177/002246690003400201>

Yin, RK (2018). *Investigación sobre estudio de caso: Diseño y métodos. Segunda edición*. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

## Implementación de los Servicios Locales de Educación Pública y su impacto en la enseñanza de idiomas

Silvana Salvarani

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

<https://orcid.org/0000-0002-7109-1769>

[silvana.salvarani@umce.cl](mailto:silvana.salvarani@umce.cl)

### Resumen

Este artículo examina el funcionamiento y la puesta en marcha de los Servicios Locales de la Nueva Educación Pública chilena, así como su impacto en el proceso de admisión escolar del presente año. Asimismo, se aborda la orientación actual de la enseñanza de idiomas y de la educación intercultural, destacando su relevancia para promover prácticas pedagógicas integrales. Se presentan estrategias, técnicas y sugerencias destinadas a revitalizar el hábito de la lectura en el aula, considerado un componente fundamental para la formación integral. Finalmente, se introduce el aporte de la pedagogía positiva como un modelo que favorece una educación más serena, saludable y provechosa, orientada a disminuir tensiones y fortalecer el bienestar en los contextos escolares.

Palabras claves: educación pública – interculturalidad – hábito de lectura – escuela inclusiva

### **Implementation of Local Public Education Services and their Impact on Language Teaching**

#### **Abstract**

This article examines the functioning and implementation of the Local Services of the New Chilean Public Education, as well as its impact on the school admission process this year. Likewise, the current orientation of language teaching and intercultural education is addressed, highlighting its relevance to promote comprehensive pedagogical practices. Strategies, techniques and suggestions are presented aimed at revitalizing the habit of reading in the classroom, considered a fundamental component for comprehensive education. Finally, the contribution of positive pedagogy is introduced as a model that favors a more serene, healthy and profitable education, aimed at reducing tensions and strengthening well-being in school contexts.

Keywords: public education – interculturality – reading habits – inclusive school

## 1. Introducción

La educación pública chilena atraviesa un momento de transformaciones profundas, marcado por la implementación progresiva de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), instaurados por la Ley 21.040. Esta reforma busca descentralizar la administración educativa, fortalecer los niveles intermedios de gestión y garantizar una educación laica, pluralista, inclusiva y de calidad para todas las comunidades escolares del país. Sin embargo, el tránsito desde el modelo municipal hacia los SLEP ha evidenciado tensiones estructurales que afectan directamente el funcionamiento de los establecimientos, el trabajo docente y la incorporación de enfoques educativos claves para el siglo XXI, como la interculturalidad y la enseñanza de lenguas extranjeras. En este contexto, emergen desafíos que no solo son administrativos, sino también pedagógicos, culturales y humanos.

El nuevo sistema educativo pretende responder con pertinencia a las características del territorio y de sus estudiantes, integrando dimensiones sociales, culturales y lingüísticas. No obstante, las políticas públicas de lengua y cultura en Chile siguen mostrando vacíos importantes. A pesar de que el discurso oficial promueve la interculturalidad, su implementación concreta continúa siendo fragmentada, insuficiente y en muchos casos limitada a la población indígena, sin incluir plenamente la diversidad migrante ni la necesidad de fortalecer los idiomas extranjeros como herramientas de apertura cultural, movilidad y ciudadanía global. La enseñanza de lenguas en el sistema escolar chileno se enfrenta a barreras estructurales, metodológicas y curriculares que restringen el acceso a experiencias formativas significativas, dificultando el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales esenciales para comprender otros mundos y reconocer la riqueza cultural propia.

En paralelo, el sistema vive una crisis docente de grandes proporciones. El abandono profesional temprano —que alcanza al 20% de los docentes en sus primeros cinco años de ejercicio— pone de manifiesto un deterioro prolongado de las condiciones laborales, del reconocimiento social y del acompañamiento pedagógico. La precarización, la sobrecarga, la burocracia y la ausencia de apoyos reales afectan la estabilidad emocional y profesional del profesorado, un elemento central para la calidad educativa. A esto se suma la entrada en funcionamiento de nuevos SLEP con dificultades heredadas del periodo municipal, como la falta de preparación de equipos directivos, desorganización institucional, problemas de convivencia escolar, escasez de recursos y vacíos en la gestión pedagógica.

Así, este artículo examina tres dimensiones que se entrelazan en el proceso de implementación de la Nueva Educación Pública: (1) el funcionamiento y las tensiones del modelo SLEP en su promesa de equidad y calidad; (2) los desafíos de la interculturalidad y de la política lingüística en el sistema escolar chileno; y (3) la

crisis docente, sus causas y sus consecuencias en un contexto educativo crecientemente complejo. Desde un enfoque reflexivo y crítico, el texto busca aportar elementos de análisis que permitan comprender el estado actual del sistema educativo y proponer orientaciones para avanzar hacia una formación más inclusiva, integral, intercultural y humanizada.

## **2. Implementación de los SLEP y marco de la Reforma**

La puesta en marcha de los Servicios Locales de Educación Pública es una nueva institución que deja atrás a las municipalidades es el nuevo organismo responsable de entregar educación en las comunas. Se trata de una reforma significativa que vela por la calidad, la mejora continua y la equidad del servicio educacional. Cada comunidad educativa tiene sus necesidades que hay que considerar. La historia de la educación pública chilena ha vivido cambios que nos llaman a ordenar lo que una vez fue y existía sin tener que acreditar la labor docente y la de los administrativos de los colegios. Esta implementación se ha evidenciado y ha mostrado avances en los niveles de básica. Los objetivos de estos servicios consideran las necesidades de cada comunidad educativa; las características de los estudiantes y las particularidades del territorio en que se ubican. La nueva educación pública será la sostenedora que custodiará la entrega una educación integral con pertinencia local, centrada en los aprendizajes para el siglo XXI, que entregue oportunidades a todos los niños, jóvenes y adultos en el país para desarrollarse. Se pueden tomar en cuenta estas características de los estudiantes para desarrollar y cosechar sus beneficios.

Considerar las particularidades del territorio en que los estudiantes se ubican implica tomar en cuenta las características geográficas, la historia, la cultura y los recursos naturales de la zona; el relieve del territorio, como la cordillera de los Andes, la cordillera de la costa y la depresión intermedia, nombre genérico dado en la geografía chilena a una de las principales formas de relieve de Chile; una estructura geológica que se extiende de norte a sur por el país, entre la cordillera de los Andes y la cordillera de la costa. Durante su primera etapa de instauración de este proceso, analizamos este servicio educacional provisto de un traspaso y planificado para etapas progresivas:

“La Nueva Educación Pública es un sistema que se crea a fines del año 2017 con la publicación de la Ley N.º 21040, y mandata el paso de los establecimientos educacionales municipales a la dependencia de nuevos sostenedores denominados Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), entidades descentralizadas que tienen por objetivo potenciar la mejora educativa de los establecimientos de su territorio. El fortalecimiento de los niveles intermedios de gestión deriva en la responsabilidad de los Servicios en materia de mejora educativa en escuelas y centros educativos del territorio, de acuerdo a las necesidades identificadas en las

comunas que abarcan. Este nuevo sistema busca construir una educación pública de calidad, laica, pluralista, gratuita e inclusiva, que garantice el acceso y la igualdad de oportunidades de aprendizaje, y que respete las diferencias particulares de cada territorio. Para establecer una coordinación entre los distintos Servicios Locales el sistema promueve el trabajo en red, y la generación de relaciones colaborativas e instancias de aprendizaje mutuo. En este marco, la Dirección de Educación Pública (DEP) del Ministerio de Educación, creada por la misma Ley, tiene un rol fundamental en la conducción, implementación y coordinación del Sistema. Su función se centra en dirigir estratégicamente el Sistema, además de coordinar y entregar el apoyo necesario para el funcionamiento de los Servicios Locales". (Agencia de Calidad de la Educación, 2020).

El sistema de admisión escolar para el año 2025 en dirección a buscar un nuevo establecimiento educacional informa que el apoderado ha de anotarse en lista de vacantes y agregar datos del su pupilo. Posteriormente solicitará matrícula en el establecimiento de su interés. La asignación de vacantes dependerá de la disponibilidad de cada colegio. Se envía postulación en la plataforma [www.sistemadeadmisionesescolar.cl](http://www.sistemadeadmisionesescolar.cl), se busca y se ordena por preferencia; se conocen los resultados finales; se observan los períodos de calendarización anual para regularizar; se preparan documentos y requisitos para presentar en la matrícula. El sistema de admisión escolar está disponible en un portal a partir del 4 de diciembre. Se accede con el mismo usuario y contraseña del proceso de postulación. El sistema de admisión escolar en Chile es un método centralizado de petición que se lleva a cabo por medio del empleo de la web donde las familias encontrarán noticias de todos los colegios públicos y particulares subvencionados de su preferencia. Aclaramos que el sistema educativo chileno está organizado en cuatro niveles: educación preescolar, básica, media y superior. El sistema educativo de Chile es complejo y de naturaleza mixta (público y privado) lo que queda en evidencia en su estructura, instituciones, normativa y financiamiento. Entre otros elementos, se advierten y son reconocidos los problemas educacionales y desafíos en el país: se necesita superar el insuficiente financiamiento público para la formación primaria y la excesiva carga de trabajo y burocracia de los docentes. No se tiene mucha claridad en los porcentajes si la educación chilena se considera buena o mala. ¿Qué tan bueno es el sistema educativo chileno? Problemáticas escolares presentan las instituciones y parecen ser siempre los mismos: intensas desorganizaciones, problemas de cobertura, dilemas de calidad; contratiempos de gestiones inadecuadas o sin resultados esperados de mejora; recursos insuficientes que si los hay no se comparten o no están a merced de los agentes educadores. La crisis no es debida a la pandemia; ha sido un período muy extenso de fallas en educación; el Ministerio no aporta muchas soluciones reales y efectivas. ¿Qué ha pasado con la educación en la nación cuando hace casi un siglo era la primera en Sudamérica en un rango admirable? Además de las consecuencias

inmediatas en deserción y mayor ausentismo, la incipiente literatura nacional señala efectos importantes en pérdida de aprendizajes, aumento de desigualdad y empeoramiento de la salud mental. Para los años 2020 y 2021 se estima una pérdida total de aprendizaje de más de un año escolar. Mucha desigualdad, discriminación sin muchas ventajas de estudiar en Chile con un modo poco valorado. Bajo ciertas hipótesis de segregación económica y prácticas discriminatorias en los colegios, el sistema escolar ha introducido roles de mejor manejo y más uniforme en la entrada a la educación.

“Tras varios años en que el nuevo sistema ha operado en régimen, los datos disponibles muestran que la segregación socioeconómica no se ha reducido. Tal como diversos especialistas sugirieron en su momento, la segmentación es un fenómeno complejo y que se originaría, en parte importante, por las propias elecciones de las familias y por la segregación residencial. Esto permite exculpar a los colegios de las acusaciones que se les hicieron en su momento e invita a evaluar la posibilidad de devolverles algún rol dentro de la definición de sus criterios de admisión, especialmente dadas las dificultades que estos enfrentan a la hora de hacer respetar su proyecto educativo y mantener a sus comunidades alineadas, preservando un ambiente que favorezca los aprendizajes”. (Editorial La Tercera, 2024).

Las escuelas y liceos de Chile tienen la misión de desarrollar, potenciar y fortalecer una educación *intercultural* para todos. La educación intercultural busca que los alumnos conozcan y reconozcan las diferentes culturas, respetando sus creencias, valores y costumbres. El desafío y la oportunidad son valiosos del aprender a convivir en comunicación armónica en el medio e incorporar elementos para mejorar los aprendizajes de niños tanto fuera como dentro del aula. En este sentido, se ha establecido como política incorporar las lenguas, culturas, bilingüismo en los establecimientos del país, en pos de contribuir al desarrollo de una ciudadanía con competencias y prácticas interculturales.

“El panorama actual de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas trae una auténtica revolución a la didáctica de las lenguas. Las nuevas orientaciones propuestas por el enfoque nocio-funcional priman la consideración del lenguaje como instrumento de comunicación, con lo que el papel del componente cultural se ve reforzado. Estos nuevos planteamientos suponen que para conseguir una auténtica competencia comunicativa, los estudiantes tienen que aprender a reconocer la realidad sociocultural que subyace a todo acto de habla, por lo que los intercambios lingüísticos deben estar insertos en un contexto que permita identificar todos los componentes de una situación de comunicación como son: la relación social y afectiva entre los interlocutores, los fines de la comunicación, la formalidad o informalidad en el tratamiento de los temas, la adecuación del registro empleado, etc.” (Fuentealba et al., 2021).

Algunas orientaciones interculturales, ideas y propuestas para la integración de los estudiantes, para los dirigentes, líderes y profesores con la intención de ofrecer una contribución a la difícil tarea de los docentes y directores de escuelas, en particular para la implementación de intervenciones específicas para internos y con el objetivo de promover una renovación de la enseñanza y de las relaciones entre todo el alumnado en un contexto de creciente pluralismo cultural. El aprendizaje de una lengua es central y prioritario en los itinerarios de inclusión positiva y se divide en dos recorridos complementarios e interrelacionados: el de lengua y se articula en dos itinerarios complementarios e interrelacionados: la lengua de comunicación interpersonal básica y la lengua de estudio, banda sonora de todos los aprendizajes disciplinares. Ante una tarea tan difícil y decisiva, que exige la expresión de toda la calidad inclusiva de nuestro sistema escolar, es necesario construir alianzas en los diferentes contextos territoriales, con el mundo de las instituciones, las autoridades locales, las asociaciones y el voluntariado. También es importante, involucrar a todos los estudiantes, independientemente de su origen, juntos, en acciones de participación activa y de intercambio mutuo con temas de las directrices interculturales. En la difícil situación actual, puede ser útil recordar que siempre han sido los desafíos más difíciles los que han impulsado la innovación y nuestra cultura pedagógica. La presencia en la comunidad escolar de alumnos y estudiantes que aportan valores culturales, lingüísticos y religiosos complementarios es sin duda un elemento de complejidad, pero también puede resultar, una gran oportunidad para repensar la escuela y su mandato frente a los desafíos del pluralismo sociocultural. No sólo para proporcionar espacios, métodos y estrategias de aprendizaje adecuados para cuidar el desarrollo de habilidades y competencias de todos y cada uno, sino también para repensar y renovar el currículo, valorizar el multilingüismo y la asunción de la responsabilidad social por parte del alumnado, promoviendo alianzas capaces de dar vida a esa 'ciudad educativa' que sea el contexto más adecuado para la inclusión social y el ejercicio de la ciudadanía activa para todos. Esperamos que las ideas de este documento y propuestas contenidas puedan constituir verdaderamente una orientación útil para la acción de toda la Administración Escolar - Direcciones Escolares Regionales, instituciones escolares y redes escolares del territorio - y que puedan contribuir a valorizar y difundir las numerosas buenas prácticas, organizativas y didácticas, a veces implementadas por las instituciones escolares. La posibilidad de que el país cuente, para su desarrollo económico y civil, con la inteligencia y los talentos de todos los estudiantes depende en gran medida de la educación escolar que seamos capaces de lograr y garantizar a todos, ¡ni a uno menos! ¡Cómo promover una experiencia educativa intercultural, bilingüe y multilingüe acorde a los movimientos nacionales e internacionales con el fin de impulsar una visión y gestión que enriquezca la ciudadanía y fomentar los espacios para sus integrantes?

“La interculturalidad permite que estudiantes de diversos pueblos originarios u otras culturas, como las de personas migrantes, que se encuentren en el contexto educacional, tengan la oportunidad de participar de experiencias que valoran la diversidad, la inclusión y la capacidad para acoger la multiplicidad de historias de vida presentes en los centros educativos, sirviendo al objetivo de ampliar y enriquecer la experiencia vital de la comunidad en su conjunto...Así, la forma de enseñar y de aprender favorecerá el desarrollo de las competencias de participación, diálogo, inclusión, criticidad y construcción de una sociedad en que cada persona aporta para que la totalidad pueda tener un buen vivir y un buen estar consigo mismo, con los demás y con el entorno”. (Programa de Educación Intercultural Bilingüe, PEIB, 2024).

Ocho nuevos Servicios Locales de Educación Pública comenzaron a operar en el país, y han sido puestos en marcha por la Nueva Educación Pública Chilena o NEP, organismos responsables de entregar formación a los niños del país. Especialistas profesionalizados en esto pondrán en marcha, descentralizarán la educación desde corporaciones. La Ley de Educación Pública (Ley 21.040) y los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) tiene objetivo principal es descentralizar la administración de la educación pública, reemplazando a las municipalidades en este rol.

### **3. Rol y misión de los Servicios Locales de Educación Pública.**

Los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) tienen como función principal la gestión y administración de los establecimientos educacionales públicos dentro de su territorio, asumiendo un rol que anteriormente recaía en las municipalidades. Esta responsabilidad implica coordinar el funcionamiento institucional, garantizar condiciones adecuadas para el desarrollo de los procesos educativos y supervisar el cumplimiento de las normativas vigentes. Asimismo, cada SLEP debe elaborar e implementar un Plan Estratégico Local de Educación Pública, instrumento de planificación que orienta las acciones, metas y prioridades educativas del territorio. Este plan permite responder a las particularidades de cada comunidad escolar y articular políticas coherentes con el proyecto educativo nacional y las necesidades locales.

En materia de calidad, los SLEP están mandatados a velar por la equidad, la mejora continua y el acceso a una educación integral y pertinente, asegurando que los aprendizajes se desarrollen en condiciones justas para todos los estudiantes. Su rol incluye monitorear resultados, acompañar procesos pedagógicos y promover estrategias que fortalezcan el quehacer educativo. En cuanto a los recursos, los SLEP se financian mediante la Ley de Presupuestos, lo que implica un aumento en los fondos destinados directamente a los establecimientos educacionales. Este modelo busca garantizar una asignación más eficiente y equitativa, alineada con las

prioridades educativas y con las necesidades materiales y pedagógicas de las comunidades escolares.

Cada SLEP está encabezado por un director ejecutivo, designado por el presidente de la República a través de un concurso público. Esta figura lidera la toma de decisiones, coordina las unidades internas y representa al servicio en su interacción con las comunidades educativas y autoridades nacionales. Para cumplir sus funciones, los SLEP cuentan con diversas unidades técnicas y administrativas. Entre ellas se encuentran: apoyo técnico-pedagógico, encargado de fortalecer los procesos educativos; planificación y control de gestión, responsable del seguimiento y evaluación de las acciones estratégicas; Administración y finanzas, orientada al manejo eficiente de los recursos; y Gestión de personas, dedicada a la organización, desarrollo y bienestar del personal que integra cada servicio.

#### **4. Los SLEP y la Interculturalidad en las escuelas.**

La nueva administración de la educación pública, los SLEP, han de velar por la correcta implementación de la educación pública, con una oferta educativa acorde a las definiciones del currículo nacional y a los principios de la cultura creando un monitoreo y seguimiento permanente del progreso de los aprendizajes.

¿Aporta el nuevo sistema educativo elementos que favorezcan la interculturalidad y contrarresten su deterioro? Sí, la interculturalidad sí tiene cabida en los SLEP, y se está promoviendo activamente a través de iniciativas como la creación de redes de interculturalidad. La interculturalidad busca crear un espacio educativo donde todas las culturas, lenguas y formas de entender el mundo sean reconocidas y valoradas, promoviendo una convivencia más inclusiva y enriquecedora. Por ejemplo, se ha creado una red para fortalecer la enseñanza de lenguas y culturas ancestrales. Formación en interculturalidad con idiomas extranjeros pareciera no proponerse. La diversidad cultural extranjera; la identidad nacional también busca relacionarse con Europa, Estados Unidos...etc. La migración es válida para todo extranjero en Chile y chileno que se propone perfeccionarse a futuro en su oficio. Se nombra la inclusión de estudiantes migrantes, sin embargo, habría que proponer abrir una ventana muy clausurada en bien de la cultura universal. Educación intercultural bilingüe en Chile EIB igualmente se refiere al mundo exterior, internacional. Requerimos más planteamientos para establecer una posibilidad de conocer la cultura extranjera. No sólo tenemos el ambiente indígena. Falencia intercultural pareciera acercarse en los SLEP. Nos referimos más bien a una descripción de lo que podría ser un programa de educación intercultural completo que involucre el aprendizaje de idiomas extranjeros, dentro este contexto educativo. La inclusivo gana terreno en palabras, discursos, escritos, más las instituciones fallan, pierden terreno en las disciplinas no tomadas en cuenta. No se da un enfoque real con los idiomas; relacionamos el tema

con la ausencia o deficiencia en la implementación de un buen enfoque multicultural. "Interculturalidad" se refiere a la interacción y convivencia armoniosa entre

personas de diferentes culturas, promoviendo lo pluricultural y lo transcultural; el respeto y la comprensión mutua. El aprendizaje de idiomas extranjeros puede ser una herramienta poderosa para fortalecer la interculturalidad, ya que permite a los estudiantes conectar con otras culturas y ampliar sus perspectivas. En la plataforma o sitio web educativo SLEP, podría haber un programa que aborde la interculturalidad a través del aprendizaje de idiomas, o que al menos tenga componentes que promuevan la diversidad lingüística y cultural. El estudio de idiomas extranjeros también es una herramienta que promueve la transculturación; el fenómeno que ocurre cuando un grupo social recibe y adopta las formas culturales que provienen de otro grupo; de otro país. Apelamos a las creencias sobre el aprendizaje de segunda, tercera y cuarta lengua en el país y todas las que el individuo aclame. No porque estemos en Chile es suficiente hablar solamente castellano. Se encuentra esta barrera idiomática en los procesos educativos. La dirección SLEP no parece estar relacionada con el estudio de idiomas extranjeros en escuelas. Los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) se enfocan en la gestión y administración de establecimientos educacionales públicos, no en la oferta de programas de idiomas. En cuanto al estudio de idiomas extranjeros en escuelas, los SLEP pueden apoyar la implementación de programas y proyectos educativos que incluyan el aprendizaje de idiomas, pero no son la entidad que ofrece directamente los cursos o programas de idiomas. Las políticas educativas públicas en la enseñanza de lenguas en Chile, muestra poquísima actividad. De acuerdo a la Ley General de *Educación* (LGE), es uno o más *idiomas extranjeros* los que se *podrían* enseñar en el sistema educacional chileno.

"La EIB presenta un gran desafío para las naciones que desean ser consideradas interculturales y bilingües, ya que la no homogeneización de las lenguas dependerá del rol activo del estado a nivel de planificación supra macro, para allanar la diversidad conceptual, lingüística, económica y política a los niveles macro, micro e infra micro, como se visualiza en los niveles de planificación propuestos por Chua y Baldauf (2011); tal como lo señala Velásquez (2013), uno de los problemas que se visualizan en "las políticas y planificación lingüística impulsadas por las instituciones gubernamentales de Chile, está en que los esfuerzos realizados son demasiado focalizados en el sistema educativo y sólo en la población indígena, sin considerar a la no indígena" (Fuentelba et al., 2021).

La enseñanza de lengua extranjera en Chile, dando una mirada desde la planificación y política lingüística y el concepto de competencia intercultural el cual ha sido mañoseado: en documentos claves del Consejo de Europa, es clave la enseñanza de idiomas de todo el mundo. La comunicación de competencia intercultural es un elemento clave en la enseñanza de idiomas extranjeros prepara al alumno para que

este acepte, entienda y disfrute de la otredad. Este capítulo analiza el concepto de «interculturalidad» en la enseñanza de idiomas extranjeros, puesto que en su presentación de otros códigos lingüísticos y maneras de entender la vida dicha enseñanza constituye en sí misma una experiencia intercultural. Un ciudadano chileno intercultural ha de ser revisado en el SLEP de carácter estatal. Tratamos de encontrar el nexo en él, sin embargo, no se ataca el problema en la práctica. Contenemos un paradigma con cinco componentes o *savoirs* (saberes), un conjunto de conocimiento, actitudes y destrezas que ha de tener acceso un niño.

1. Actitudes interculturales (*savoir être*) o 'saber ser'. De entre las actitudes interculturales destacan la curiosidad, la apertura de mente, o la habilidad de decente (comportamiento decoroso), el abandono de actitudes etnocéntricas (fanatismo) y la relativización de los valores, creencias y comportamientos propios. En nuestro contexto educativo, por ejemplo, se busca fomentar que las personas se relacionen y entiendan a otros, para que los estudiantes desarrollen habilidades de comunicación, empatía y comprensión hacia los demás, promoviendo una convivencia respetuosa y equitativa. Esto significa respeto a las diferencias; reconocer y valorar que las culturas son diversas y que no hay una cultura superior a otra. Comprender la perspectiva del otro es intentar entender los valores, creencias y formas de vida de otras culturas, sin juzgarlas ni compararlas con la propia. Apertura a la diversidad es estar dispuesto a aprender y a experimentar cosas nuevas, a conocer diferentes formas de pensamiento y comportamiento. Participación activa en diálogos interculturales, compartir experiencias y aprender de los demás. El estudio de idiomas latinos universales entrega derechamente este parecer con el conocimiento del vivir de otros ciudadanos del mundo donde la interculturalidad es una realidad.

## **5. Lengua, cultura y competencia Intercultural**

Conocimiento de la cultura propia y de la cultura del interlocutor, así como de la manera en la que los seres humanos interactúan y se perciben el uno al otro durante los actos comunicativos. Nos referimos a la exploración y el conocimiento de la cultura propia, así como la comprensión de otras culturas. La frase "conocimiento o saberes de la cultura propia y del otro" sugiere una reflexión sobre la diversidad cultural, la identidad cultural y la necesidad de comprender y respetar las diferencias. El conocimiento del francés, del italiano, del inglés, del alemán se interpreta como el enfatizar la necesidad de comprender y valorar tanto la propia cultura como las culturas de los demás, promoviendo la convivencia pacífica y el respeto mutuo. Se reconoce que la propia identidad cultural se enriquece al interactuar con otras culturas, aprendiendo de ellas y enriqueciéndose mutuamente. Destacamos aquí, la importancia de incluir en la educación la reflexión sobre la diversidad cultural, promoviendo la comprensión y el respeto entre culturas. Los idiomas extranjeros multiplican este hecho. La investigación y la documentación de la cultura junto a la

necesidad de estudiar tanto las propias como ajenas, preservan la memoria cultural y promueven la comprensión. El viajar dominando el idioma de destino es la ciencia cierta de este objetivo. El diálogo en otros idiomas enfatiza la importancia de la comunicación y el intercambio entre personas de diferentes culturas, promoviendo el entendimiento mutuo y la resolución de conflictos. De allí, la diplomacia que existe para justamente este aspecto. Y en la diplomacia hemos de dialogar interculturalmente, con el fin de establecer una entidad estable.

3. Habilidades de interpretación y de relación (*savoir comprendre*) o 'saber comprender'. Dichas habilidades incluyen la necesidad de desarrollar la destreza de interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, en otro idioma, y de relacionarlo con un documento o acontecimiento con un grado de significación similar en la cultura propia. La capacidad de entender y relacionar información, tanto explícita como implícita, en diferentes contextos son habilidades fundamentales para la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. En detalle, interpretar implica la capacidad de entender el significado de algo, a menudo más allá de lo literal. Esto puede incluir inferir información, identificar el tono del autor, o comprender el significado de palabras o frases dentro de un contexto. Relacionar implica conectar información, ideas o conceptos entre sí. Esto puede incluir establecer relaciones de causa y efecto, hacer comparaciones, o identificar patrones. "Savoir comprendre" es término francés y se refiere a la capacidad de entender y relacionar la información de manera profunda y crítica. En resumen, las habilidades de interpretación y relación son fundamentales para la comprensión del mundo que nos rodea y para el éxito académico y profesional.

4. Habilidades de descubrimiento y de interacción (*savoir apprendre / faire*). Este grupo de destrezas incorporan las habilidades de adquirir nuevos conocimientos de una cultura y nuevas prácticas culturales, así como la habilidad de utilizar el conocimiento, las actitudes y las habilidades interculturales que uno posee bajo las limitaciones impuestas por la comunicación y la interacción a tiempo real. Nos referimos al fomento activo de la curiosidad, la motivación y la investigación. Por ejemplo, descubrir otro idioma, otro país, otra cultura, otro modo de vivir, otras costumbres, otros pensamientos, diferente manera de interpretar el mundo, distintos valores, acciones, creencias, perspectivas, experiencias, riquezas, aprendizajes y prácticas, etc., etc.

5. Conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*) o 'saber comprometerse'. Dicha conciencia es la evaluación crítica de las prácticas, perspectivas y productos de la cultura propia y de las ajenas. Vinculamos una forma de reflexión crítica sobre nuestra propia cultura y sobre las culturas de otros. Esta conciencia crítica implica evaluar de manera reflexiva los productos, las perspectivas y las prácticas culturales, tanto propias como ajenas, para comprender mejor el impacto de la cultura en la sociedad. El término "savoir s'engager" enfatiza la necesidad de un compromiso activo con la diversidad cultural y el diálogo intercultural. La conciencia cultural

crítica es un proceso continuo que requiere de una actitud abierta, curiosa y reflexiva hacia el mundo y hacia los demás. En conclusión, como cualquier paradigma, las nociones de competencia intercultural aquí debatidas suponen un intento de dar sentido a la realidad. Los encuentros interpersonales con este enfoque, confiere a la enseñanza de lenguas extranjeras una perspectiva más amplia, otorgándole la posibilidad de contribuir de manera activa a la formación global del alumno, no solamente por lo que respecta a su conocimiento, sino también al desarrollo de habilidades y actitudes, y a una posible manera de actuar al respecto. El enfoque intercultural tiene el potencial de hacer de la enseñanza de lenguas extranjeras (foreign language teaching) una verdadera área de educación en lenguas extranjeras (foreign language education).

En torno a la enseñanza de idiomas, tratamos de justificar, una vez más, la orientación que nosotros creemos que pueda tener la *enseñanza de idiomas extranjeros* en la Educación Media Chilena. Los profesores de lenguas extranjeras estamos conscientes de ello, pero, consideramos que esto pierde espacio por no existir un medio lingüístico adecuado para el gran objetivo de mejorar este desempeño con horas asignadas durante toda la escolarización. Pareciera que se temiera en potenciar al niño con elementos de cultura y sabiduría posterior a sus años de estudio. El individuo, por no tener formación en muchos ámbitos, pierde la edad de conectarse con la novedad que llega desgraciadamente a desconocer por la negativa de abrir un abanico de conocimientos y pueda entonces elegir lo que anhela. La adquisición del lenguaje es un complejo sistema de hábitos entre hablante y oyente. Acerquemos al colegial al mundo de otros idiomas, tan interesantes como el maternal. SLEP no manifiesta una programación lingüística ordenada para inferir en el cerebro humano; se teme que el pupilo rinda lingüísticamente: no está de moda la lectura en voz alta, el dictado, la caligrafía, la recitación, la fonología, la ortografía, la puntuación, la literatura, en ningún momento del ciclo estudiantil. Se borró todo por catalogarse 'tradicional' y fuera de lugar. Y si un profesor lo aplica, es mal evaluado, criticado por que sí. Sabemos que este proceder de amplitud era eficiente por sus resultados de buena cultura en generaciones ya muy pasadas. Posiciones y planteamientos llevados por el poder de ciertos lingüistas, directores de establecimientos, que no toman en cuenta las opiniones de los demás, sino que se escuchan a sí mismos. Son muchas las lenguas, muchas las comunidades y poquísimas se le ofrece al educando. La adquisición de otras lenguas, supone la ampliación de las funciones lingüísticas. El educando no tiene alternativas dentro de su estudio, por tanto, no hay motivación, interés y atención. ¡Cuán útil es conocer otros fonemas! El estudiante chileno necesita del idioma para su conocimiento. En cambio, el niño se enfrenta a una repetitiva situación de vacío, de desorientación, detrás de objetivos que no estarían de acuerdo con la realidad de alcanzar sus variables personales. Para estos estudiosos, el ser humano es el actor principal que posee capacidades lingüísticas innatas. El modelo de sensibilidad intercultural no da

posibilidades de aprender multimodales, útil para los docentes en el contexto chileno; es indispensable dibujar un horario de clases y cursos integrados de modo que la diversidad sea verdaderamente mostrada, adquirida con idiomas que abren puertas, incluso a mundos mejores. El Doctor Rodolfo Lenz (1863-1938), filólogo alemán extraordinario, al llegar a Chile y en el período que permaneció en el país, se percató de las falencias que tenía la enseñanza de lenguas extranjeras en las instituciones pedagógicas locales. Produjo una gran cantidad de trabajos y convirtió la observación de las pronunciaciones en una ciencia. Las *Ciencias del Lenguaje* describían la evolución de las lenguas desde una perspectiva histórica y establecía comparaciones entre ellas y enunciaba principios normativos que las regían. El trabajo investigativo de Lenz y su legado lingüístico es reconocido, en virtud de su rigor y criterio científico.

“El aprendizaje se basaba en la memorización de reglas gramaticales, al igual que las primeras lecciones que él mismo había recibido de francés. Según Lenz, sin embargo, este método no permitía que los estudiantes aprendieran, realmente, el uso de un idioma. Respecto de esta experiencia, comenta en *Sobre el estudio de idiomas* (1919). ‘Había aprendido el francés según el antiguo método gramatical, con el famoso libro de *Ploetz*. En el curso del séptimo año [...] pasé a incorporarme al gimnasio de Metz, donde la mayor parte de los alumnos hablaban prácticamente el francés junto con el alemán. Yo no había oído nunca hablar el francés, habíamos traducido las frasecitas de nuestra gramática del francés al alemán i del alemán al francés; habíamos recitado reglas i aprendido vocablos, i nada más.’ (Lenz, 2024) Concretamente, Lenz abogaba por que todos los estudiantes fueran capaces de leer en tres lenguas –francés, inglés y alemán-, además del español. Orientado a ese objetivo, publicó *Libro de lectura para la enseñanza práctica del francés, según el plan de estudios i el programa aprobado por el consejo de instrucción pública* (1894) y *Gramática inglesa para los colegios chilenos con una introducción History of English* (1926), obras inspiradas en la pedagogía moderna. En relación con el método empleado, insistió en su rechazo a la memorización de las reglas gramaticales, proponiendo una enseñanza basada en la práctica directa del idioma.

De este modo, aun cuando el propósito principal de Lenz era que los estudiantes fueran capaces de comprender las obras escritas en diferentes idiomas, advertía que ‘el sistema más conveniente i lógico sería comenzar la enseñanza con ejercicios de conversación [...] porque es más fácil aprender a leer i a escribir, cuando se sabe comprender i hablar’ (p. 64)”. (Lenz, 2024)

Es cierto a lo que aspira Rodolfo L. no obstante, no tenemos una regla fija del modo de enseñar un idioma extranjero. Cambian los alumnos y cambian los profesores en sus hábitos, estudios, necesidades, metas. Estudiantes piden muchas veces lo que se supone que *no sirve* cómo método. Aprender una regla o un hecho de memoria no es un asesinato al idioma; muchas veces sirve más de lo que creemos o a un

estudiante le sirve. No se trata de que la memorización es cuadrada; se trata que una memorización que se entiende su contenido se aprende y sirve totalmente a un aspecto de lo que la lengua posee para funcionar. Un aprendizaje es tan personal que es difícil entregar una sola receta para ello. El proyecto de ley Núm. 21049 crea el sistema de educación pública gratuita. La lectura de esta ley comprende 83 capítulos compuestos de 78 páginas. El traspaso a los SLEP ha creado un movimiento docente ya en su segunda etapa de reuniones. El pueblo docente por la dignidad de su labor lucha por construir una pedagogía con más alegría y organización. El profesor ha perdido su orgullo, su amor propio, su dignidad, su autoestima, su honra, su autoridad. Se muestra incluso desprecio por él, por ser inferior. Su propia satisfacción, su idealismo desaparecieron. Su honor está por el suelo; no labor no se considera ni siquiera meritoria. Un sentimiento de no reconocimiento lo embarga. Como dice un dicho: El hambre lo tira; el orgullo no lo levanta. Se ha perdido, reemplazado por completo la palabra:

1. consideración
2. decoro
3. dignidad
4. distinción
5. estima

llegando a ser su profesión hasta despreciada. Al no ser más "dignidad", cuando se cuenta se siente frío de una hoja de acero en las entrañas. Ha muerto nuestra honestidad, integridad, honradez, rectitud, probidad, sinceridad, veracidad, transparencia, lealtad, honorabilidad y ética. ¿Cómo dignificar la educación pública en los actuales y futuros servicios? Son los antecedentes de la crisis del sistema público en educación y su progresiva degradación a propósito del mercado que ha ido en pos de potenciar el negocio subvencionado y con nuevas formas de lucro en el sector municipal. Estos elementos permitieron concluir que el modelo de la Nueva Educación Pública mantiene los mismos fines que las corporaciones privadas y municipales de educación: pensar en captar la mayor parte de estudiantes para aumentar las subvenciones y por efecto las ganancias en desmedro de la calidad de los aprendizajes. Otro punto importante de esta exposición tiene relación con el vacío pedagógico que presenta la Nueva Educación Pública, pues no existe un acompañamiento y apoyo pedagógico real para los profesores. La Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico, entidad encargada del potenciamiento educativo, solo trabaja con directivos en el ámbito de elevar los resultados en pruebas estandarizadas. Ocho SLEPs se han creado en Chile: SLEP Costa Central; SLEP Talagante; SLEP Magallanes; SLEP Puerto Cordillera; SLEP Santiago; SLEP Atacama; SLEP Barrancas.

“Podría argumentarse que los docentes son el pilar fundamental del sistema educativo y, por lo tanto, es crucial que estén bien en todos los aspectos. Actualmente, se han realizado numerosos estudios enfocados en los diversos problemas y riesgos a los que se enfrentan los estudiantes, proporcionando planes de acción y recomendaciones para garantizar su seguridad y bienestar tanto físico como mental. Sin embargo, la información disponible sobre las dificultades, desafíos y problemas que enfrentan los docentes es bastante limitada. El fenómeno del abandono docente es altamente complejo y multidimensional, independientemente de la perspectiva desde la cual se analice. Recuperar la educación implica comprender el origen de estos problemas, así como las deficiencias y fortalezas del sistema educativo, y desarrollar estrategias para abordar estas deficiencias y construir un enfoque educativo que se aleje del mercantilismo. Es crucial examinar cómo las políticas educativas han contribuido al deterioro de la condición de los docentes, con el fin de diseñar estrategias que promuevan una verdadera profesionalización y autonomía en su trabajo. Es esencial cambiar la perspectiva hacia los docentes novatos, reconociéndolos como agentes de cambio que pueden revitalizar el entorno escolar”. (Barriga Silva et al., 2023).

## **6. Docencia en crisis en un escenario de gestión del intercultural**

Una crisis de abandono de docentes aumenta, y en el contexto chileno aproximadamente el 20% de los docentes se retira en los primeros cinco años de ejercicio de la profesión (Otondo-Briceño & Muñoz-Castro, 2025). Las tasas son altas; el declive gradual en el prestigio de la profesión docente tiene factores y consecuencias catastróficas en las instituciones educativas. La reflexión, discusión, investigación y conclusiones sobre este tema han sido limitadas; las políticas públicas han tratado de minimizar el hecho pues este problema de desistencia conlleva consecuencias irreparables en los ámbitos educativo, social y económico. Es crucial comprender que los maestros son fundamentales en el sistema educativo, pero la atención a sus dificultades es escasa en comparación con la dedicada a los estudiantes (Orrego-Tapia, 2024). Es determinante entender cómo las políticas educativas han afectado la profesión docente para poder desarrollar estrategias que promuevan su profesionalización y autonomía.

“Desde la perspectiva de la sociedad, los docentes a menudo son percibidos como los que abandonan, pero rara vez se cuestiona al sistema educativo como responsable del abandono de los docentes. Esta percepción puede generar una presión social sobre los docentes para que permanezcan en el aula, a pesar de las dificultades. Sería beneficioso replantear el concepto de "abandono" como un proceso de búsqueda en lugar de algo negativo. Además, los docentes enfrentan malestar al cargar con la responsabilidad de las deficiencias del sistema educativo y al ser tratados como simples "instructores" o "cuidadores de niños" en un entorno

administrativo burocrático que les quita autonomía y no valora adecuadamente su rol.” (Barriga Silva et al., 2023).

Es necesario cambiar la percepción de los docentes principiantes como agentes de cambio y abordar el abandono del aula desde políticas de retención. Motivaciones de sobra acarrea el desengaño en la labor educativa de la profesión docente. En cuanto a la temprana crisis de varios SLEP, las causas responden a distintas aristas administrativas, se dice, arrastradas desde el sector municipal. Tal crisis se agudiza por la evidente falta de preparación de los equipos directivos, muchos en puestos facilitados por partidos políticos, manteniendo la misma lógica de los municipios e instituciones públicas. Las propuestas y diagnósticos informan sobre la crisis de la violencia, deserción y desvinculación escolar. ¿Qué nos espera a los profesores? Muy poco; sin embargo, no están excluidos del todo de la crisis. Todos somos responsables de la baja en educación. Gremio, familia, apoderado, colegio, sistema, burocracia creciente, los problemas de adaptación escolar, una evaluación docente permanente por parte incluso de estudiantes poco clara, nada académica y además que no sirve sino para desestabilizar la abnegación del buen profesor. Son varios y muchos los capítulos de desavenencia educacional que se arrastra por más de medio siglo. Cartillas de análisis, discusiones y propuestas quedan en el tintero y además son las voces de algunos. Para otros no hay la tal democracia. El retorno presencial fue solamente una alternativa y no se produjo. Este declive se veía venir y ya se instaló hace muchísimos años. Miles de estudiantes sin clases lo que representa otra muestra más del abandono educativo. La precaria e inestable realidad del contexto laboral docente marca el mínimo cuidado de los espacios, de los materiales, de los recursos pedagógicos, etc. Los diálogos, las movilizaciones docentes terminan allí en una simple habladuría. ¿Cuántos profesores desertan en Chile? En el contexto chileno, aproximadamente el 20% de los docentes se retira en los primeros cinco años de ejercicio de la profesión. Y ¿Cuáles son las causas de la falta de docentes? El abandono de docentes tiene muchas causas, entre ellas, la falta de incentivos financieros, las malas condiciones laborales, las grandes cargas de trabajo, la falta de preparación, la escasa autonomía, el insuficiente apoyo administrativo, el diseño deficiente de las aulas y la falta de recursos didácticos. Se dice que la escasez de docentes representa un aprieto mundial. ¿Qué problemas enfrentan los docentes en la actualidad? Sobrecarga de trabajo, recursos limitados, falta de apoyos y desarrollo profesional, condiciones de trabajo desfavorables, salarios bajos, precarización laboral y burocracia educativa son condiciones laborales que enfrentan las y los docentes y que pueden influir para lograr resultados efectivos de enseñanza... El riesgo o déficit silencioso en la educación, pone en fuerte tensión y en conflicto la idea de la educación concebida como una herramienta para el crecimiento económico-poco preocupado por una reflexión sensible sobre la equidad en el acceso y las oportunidades, y por la salud, la educación y la calidad de vida.

## 7. Conclusión

El análisis realizado permite reconocer que la Nueva Educación Pública, pese a sus intenciones de descentralización y mejoramiento del sistema, enfrenta dificultades estructurales que amenazan con debilitar su capacidad para garantizar una educación integral e inclusiva. Si bien los SLEP representan un avance institucional significativo en materia de gobernanza educativa, su implementación muestra falencias que se repiten en distintos territorios: falta de preparación de los equipos directivos, fragmentación administrativa, ausencia de acompañamiento pedagógico, dificultades para gestionar la convivencia escolar y escasa claridad en los procesos de planificación y apoyo técnico. Estas tensiones reducen la posibilidad de que el sistema logre instalar prácticas coherentes con los principios de calidad, equidad e inclusión que declara promover.

En materia intercultural y lingüística, el panorama resulta igualmente desafiante. Las políticas educativas nacionales continúan otorgando un rol marginal al aprendizaje de idiomas extranjeros y a la formación intercultural, a pesar de que ambos son pilares fundamentales para comprender y habitar un mundo globalizado, diverso y dinámico. La interculturalidad en el sistema escolar aún se aborda de manera parcial, enfocada principalmente en la población indígena y sin integrar las necesidades formativas de estudiantes migrantes ni las oportunidades que entregan los idiomas como vehículos de apertura cultural, diálogo, cooperación y ciudadanía global. El artículo muestra que un enfoque intercultural real exige revisar el currículo, ampliar los horizontes lingüísticos y promover experiencias educativas que favorezcan el conocimiento mutuo, la empatía, la comunicación y el respeto por la diversidad.

La crisis docente se presenta como uno de los problemas más graves y urgentes del sistema. El abandono temprano, la pérdida del prestigio profesional, la sobrecarga administrativa, la precariedad laboral y la falta de reconocimiento afectan profundamente la calidad del trabajo pedagógico y la estabilidad emocional de los maestros. Un sistema educativo que no valora ni cuida a sus docentes está condenado a debilitarse desde su base. Recuperar la educación pública implica necesariamente recuperar la dignidad del profesorado, fortalecer su autonomía, garantizar condiciones profesionales adecuadas y ofrecer apoyo real y sostenido en los planos pedagógico, emocional y organizacional.

En conjunto, estos elementos muestran la necesidad de avanzar hacia una política educativa más coherente, integral y humanizadora, donde la gestión institucional, la interculturalidad, la enseñanza de lenguas y la labor docente formen parte de un mismo proyecto formativo. El desafío consiste en construir un sistema que no solo administre escuelas, sino que acompañe procesos, valore culturas, fomente el pensamiento crítico, abra horizontes lingüísticos y ponga en el centro a quienes sostienen diariamente la educación: sus profesores, estudiantes y comunidades.

Solo así será posible aspirar a una educación pública verdaderamente transformadora, inclusiva y orientada al desarrollo pleno de todas las personas.

### **Agradecimientos:**

Este artículo forma parte del proyecto de investigación DIUMCE Creación e Innovación 2025: "Implementación de los Servicios Locales de Educación Pública y el Sistema de Admisión Escolar y su impacto en la Enseñanza de Idiomas e Interculturalidad" De la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

### **Referencias**

Agencia de Calidad de la Educación. (2020). *Análisis del servicio educacional provisto por los Servicios Locales de Educación durante la primera etapa de su proceso de instalación*. <https://educacionpublica.gob.cl/uploads/2021/04>

Barriga Silva, T. A., Canales Osorio, D. E., & Lagos Contreras, J. M. (2023). *Deserción docente en Chile: Factores, consecuencias y políticas públicas*. Revista Reflexión Pedagógica. <https://revistas.ubiobio.cl/article/>

Dirección de Educación Pública. (2020). *Análisis del servicio educacional provisto por los Servicios Locales de Educación Pública*. <https://educacionpublica.gob.cl/uploads/2021/04>  
(Si el documento no presenta fecha explícita, usar: Dirección de Educación Pública. (s.f.).)

Fuentealba, Lidia Andrea, Friz Carillo, Miguel, Sumonte Rojas, Valeria, Sanhueza Henríquez, Susan, & Ramírez Muñoz, Bruno. (2021). La Enseñanza de Lenguas en Chile: Una Mirada desde la Planificación y Política Lingüística. *Estudios filológicos*, (68), 69-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132021000200069>

Fuentealba, L. A., Friz Carillo, M., Sumonte Rojas, V., Sanhueza Henríquez, S., & Ramírez Muñoz, B. (2021). *Estudios Filológicos*. <https://doi.org/10.4067/s0071-17132021000200069>

La Tercera. (2024). *Necesarios cambios en el sistema de admisión escolar*. <https://www.latercera.com/opinion/noticia/necesari...>

Lenz, R. (2024). *Enseñanza de lenguas extranjeras*. Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile. <https://www.memoriachilena.gob.cl/w3-article-97581>

Orrego-Tapia, V. (2024). Deserción y (re)ingreso a la docencia de aula en Chile entre 2021-2022. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 23(52), 142-160. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2369>

Salvarani, S. (2025). *Implementación de los Servicios Locales de Educación Pública y su impacto en la enseñanza de idiomas*. *Revista de Orientación Educacional*, 41(76), 90-108

Otondo-Briceño, Maite, & Muñoz-Castro, Leidy J.. (2025). Intention to leave and/or teacher attrition in schools: a systematic literature review. *Información tecnológica*, 36(3), 13-26. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07642025000300013>

Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). (2024). *Presentación: Educación Intercultural*. <https://peib.mineduc.cl/uploads/2024/10/orie...>

Severina Álvarez González. (s.f.). *La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera*. *Revista Lingüística*, Universidad Nebrija. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-relevancia>.

## Presentación de las autoras y de los autores

**Karen Irribarra Vergara**, es matrona de la Universidad de Concepción, postítulo en Perinatología, UDEC, Magister en salud pública mención gestión, Universidad Andrés Bello, Doctora en Educación, en la Universidad Benito Juárez, México. Su línea de estudio e investigación es la calidad educativa, a través de la simulación clínica, con trabajo interprofesional. Actualmente es Docente asociado de la Universidad Central de Chile, de la carrera de Obstetricia, y del Magíster de gestión de la Universidad Autónoma de Chile.

**Miguel Ángel Sagredo-Gallardo**, es Doctor en Políticas y Gestión Educativa, Magíster en Evaluación Educacional, Profesor de Educación Básica y Licenciado en Educación por la Universidad de Playa Ancha (Chile). Actualmente se desempeña como académico y secretario Académico en el Instituto Tecnológico de la Universidad de Playa Ancha, donde lidera procesos de gestión académica y administrativa, desarrollo de carreras técnicas e innovación educativa. Su experiencia incluye investigación en aprendizaje colaborativo, inclusión educativa, autoeficacia académica, deserción estudiantil y docente, así como en el análisis y validación de instrumentos psicométricos aplicados a contextos de educación superior universitaria y técnico-profesional. Ha dirigido tesis doctorales, proyectos de investigación aplicada de magíster, proyectos de armonización curricular, participado en la creación de nuevas carreras técnicas y asesorado a instituciones en la implementación de protocolos de reconocimiento de aprendizajes previos y en la elaboración de proyectos de alternancia educativa. Su actividad académica abarca publicaciones indexadas en revistas de corriente principal, presentaciones en congresos, y la formación de equipos docentes orientados al mejoramiento de la calidad educativa.

**Mackarena Fernández-S** es Fonoaudióloga, con estudios de postítulo en Audiología Clínica. Es Magíster en Educación en Ciencias de la Salud por la Universidad de Chile y cursa el Doctorado en Audiology and Clinical Vertigology. Su línea de investigación se centra en el aprendizaje colaborativo en contextos de formación en salud, el desarrollo de competencias genéricas, la simulación clínica y la formación inicial de profesionales sanitarios. Actualmente se desempeña como directora del Departamento de Estrategias Aplicadas a la Formación en Ciencias de la Salud de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Playa Ancha, donde además ejerce docencia en la carrera de Fonoaudiología.

**Roxana Ligia Heise Venthur**, es Enfermera-Matrona, coach ontológico, psicoterapeuta y narradora. Su línea de estudio e investigación es el autocuidado y la promoción de la salud mental. Actualmente es docente de Bioética en la Escuela de Enfermería de la UPLA y docente adjunto en la Universidad Santo Tomás.

**Juan Pablo González Fernández**, es licenciado en educación y profesor de matemática y computación egresado de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Además de Magíster en Evaluación Educacional en la Universidad de Playa Ancha, Chile. Es profesor en ejercicio en el sistema público desde el año 2016. Sus líneas de interés investigativo son la educación socioemocional y afectiva, el desarrollo inicial docente y el vínculo entre docentes y estudiantes en establecimientos educativos.

**Yamilet Millaray Castro Fernández** es profesora de Educación Diferencial con mención en Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) y Licenciada en Educación de la Universidad de Playa Ancha. Actualmente es docente en el Colegio Panal de Quilpué, donde desempeña su labor como docente de apoyo del Programa de Integración Escolar (PIE) acompañando a estudiantes de enseñanza media en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Montserrat Sofía Barrera Gómez** es profesora de Educación Diferencial con mención en Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) y Licenciada en Educación por la Universidad de Playa Ancha. Actualmente se desempeña como docente en el Colegio Luterano Concordia de Valparaíso, donde brinda apoyo en aula y diseña estrategias pedagógicas inclusivas orientadas a fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes de enseñanza media.

**Valentina Fernanda Paola Briones Toledo** es profesora de Educación Diferencial, con mención en Discapacidad Intelectual. Actualmente se desempeña como docente en una escuela especial, donde ejerce como profesora jefe de un 2° básico compuesto por estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Paralelamente, cumple funciones como encargada de Medio Ambiente y forma parte de la Unidad de Inclusión y Prácticas del establecimiento. Su quehacer profesional se orienta al diseño y aplicación de estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa de los y las estudiantes, potenciando sus capacidades y respondiendo a la diversidad de sus necesidades. Su línea de trabajo se enmarca en un enfoque inclusivo y colaborativo, aportando al desarrollo de comunidades educativas que reconocen la diversidad como un recurso y que fortalecen tanto la formación académica como socioemocional de los niños y niñas con quienes trabaja.

**Javiera Barría Ibarra** es profesora de Educación Diferencial, con mención en Discapacidad Intelectual. Se desempeña actualmente en una escuela regular, donde brinda apoyo a estudiantes de 3° y 4° medio, favoreciendo procesos de aprendizaje inclusivos y pertinentes a sus necesidades educativas. Su línea de trabajo se orienta al acompañamiento pedagógico, el fortalecimiento de la autonomía y la proyección vocacional de los jóvenes, integrando sus intereses y potencialidades. Asimismo, cumple funciones en el área de orientación, apoyando a los estudiantes en la planificación de su futuro una vez finalizada la enseñanza media. Su labor se centra en promover entornos educativos equitativos, accesibles y comprometidos con la diversidad.

**Nallarey Orellana Alfaro** es profesora de Educación Diferencial, con mención en Discapacidad Intelectual. Actualmente se desempeña en una escuela regular, donde brinda apoyo a estudiantes con diversos diagnósticos de los niveles 5° y 6° básico, promoviendo procesos de aprendizaje inclusivos y ajustados a sus necesidades. Su labor se orienta al fortalecimiento de la autonomía y al desarrollo integral de los estudiantes, generando espacios educativos significativos y accesibles. Su principal motivación es contribuir a la construcción de una comunidad escolar y una sociedad más inclusiva, donde la diversidad sea reconocida y valorada como un recurso.

**Ivette Norambuena-Sandoval** es profesora de educación especial, experta en discapacidad intelectual y discapacidades múltiples, y tiene una maestría en gestión pedagógica y curricular. Tiene una amplia experiencia en el sistema escolar con estudiantes con discapacidades. Investigadora principal en un proyecto de investigación sobre discapacidad múltiple, financiado por la Dirección General de Investigación de la Universidad de Playa Ancha. Actualmente, es profesora asociada de tiempo completo en la Universidad de Playa Ancha, donde enseña a nivel de licenciatura y maestría en el campo de la educación especial, específicamente la educación de personas con discapacidad. Sus intereses de investigación incluyen: discapacidad, currículum y educación.

**Silvana Salvarani Pometto** es profesora de Lenguas Extranjeras, docente e investigadora en la UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile). Se formó en Educación Superior en el Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Posee una licenciatura en Literatura, un máster en Literatura y un máster en Educación, es traductora de francés, inglés, italiano, español e intérprete. Ha realizado mejoras y actualizaciones en Italia, Francia, Malta; Durante varios años, ha impartido clases en el Departamento de Francés de la Universidad de Chile. Fue miembro de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago; y el Instituto Suizo de Lenguas y Cultura.

## **Llamada a presentar artículos de forma permanente.**

La **Revista de Orientación Educativa**, de periodicidad semestral, es una revista científica arbitrada perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Se invita a académicas, académicos; investigadoras e investigadores, estudiantes de doctorado y magíster a enviar sus contribuciones. Se publicará sólo en formato electrónico en los *meses de julio y diciembre*.

Invitamos a consultar las directrices de envíos y enviarnos un correo en caso de cualquier consulta: [revista.orientacion@upla.cl](mailto:revista.orientacion@upla.cl) o [ignacio.reyes@upla.cl](mailto:ignacio.reyes@upla.cl)