

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Desarrollo de habilidades prosociales luego de la pandemia en estudiantes de una escuela pública del sur de Chile

Pilar Valenzuela-Rettig^a, Silvia Fica-Velásquez^b, Carolina Reyes-Valenzuela^b, Loreto Oyarzún-Muñoz^b y Nancy Ulloa-Saavedra^b.


Universidad Autónoma de Chile y Universidad San Sebastián^a, Chile. Universidad San Sebastián^b, Chile


Recibido: 11 de diciembre 2023 - Revisado: 07 de octubre 2024 - Aceptado: 15 de enero 2025

RESUMEN

La investigación aborda la disminución de las habilidades prosociales en una escuela pública del Sur de Chile, debido a la falta de interacción física entre los estudiantes durante la modalidad remota de enseñanza a causa de la pandemia COVID-19. El objetivo de la investigación fue analizar el desarrollo de habilidades prosociales en estudiantes de 3° y 4° básico a partir de los indicadores de Inclusión Educativa. El estudio se basa en un paradigma Sociocrítico y aplica el diseño de investigación acción, desarrollando un diagnóstico educativo. Se utilizó un enfoque mixto, recolectando y analizando datos cualitativos y cuantitativos, a través de entrevista, observación participante, cuestionarios realizados a partir del índice de Inclusión de Booth & Ainscow (2015) y registros de observación. Los resultados mostraron un desconocimiento de los índices de inclusión y la necesidad de implementar estrategias para promover habilidades prosociales, en contexto post pandemia. El principal aporte de la investigación consiste en la visualización de la relevancia de la promoción de las habilidades prosociales desde edades tempranas, para fortalecer la convivencia en los centros educativos, contribuyendo a la construcción de una cultura escolar promotora de paz y a la implementación de prácticas inclusivas.

*Correspondencia: [Pilar Valenzuela-Rettig](mailto:Pilar.Valenzuela-Rettig@uaautonoma.cl) (P. Valenzuela-Rettig,).

 <https://orcid.org/0000-0001-5494-3846> (pilar.valenzuela@uaautonoma.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-2741-6586> (sfica@santotomas.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-2005-9515> (carolinandre.rv@gmail.com).

 <https://orcid.org/0009-0001-0808-3563> (loretooyarzun.m@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0001-9786-7185> (nus1968@hotmail.com).

Palabras claves: Pandemia; habilidades prosociales; aprendizaje socioemocional; escuela primaria; educación inclusiva; Chile.

Development of prosocial skills after pandemic in students of a public school in southern Chile

ABSTRACT

The research addresses the decrease in prosocial skills in a public school in southern Chile, due to the lack of physical interaction between students during the remote teaching modality due to the COVID-19. The objective of the research was to analyze the development of prosocial skills in 3rd and 4th grade students based on the Educational Inclusion Indicators. The study is based on a sociocritical paradigm and applies the design of action research, developing an educational diagnosis. A mixed approach was used, collecting and analyzing qualitative and quantitative data through interviews, participant observation, questionnaires based on Booth & Ainscow's Inclusion Index (2015) and observational records. The results showed a lack of knowledge about inclusion rates and the need to implement strategies to promote prosocial skills, in a post-pandemic context. The main contribution of the research is to visualize the importance of promoting prosocial skills from an early age, in order to strengthen coexistence in educational centers, contributing to the construction of a school culture that promotes peace and the implementation of inclusive practices.

Keywords: Pandemic; social skills; socio-emotional learning; primary school; inclusive education; Chile.

1. Introducción

La crisis sanitaria global que vivimos en los últimos años producto de la pandemia COVID-19, obligó al confinamiento. La orden de aislamiento o cuarentena afectó a un número importante de personas; al respecto, [Retamal \(2022\)](#) sostiene que el confinamiento, sumado al cierre de las escuelas, contribuyeron a la aparición de problemas de salud mental en niñas, niños y adolescentes, junto con los problemas emocionales que podemos denominar una segunda pandemia de tipo socioemocional. Del mismo modo, [Di Napoli \(2020\)](#) afirma que el confinamiento y distanciamiento físico, sumado a la ausencia de actividades recreativas entre pares, altera el desarrollo social de niñas, niños y adolescentes. Por otra parte, el reciente estudio documental de [Orrego \(2023\)](#) evidencia la alta vulnerabilidad de la docencia, no solo ante el miedo del contagio de la pandemia, también a los problemas de salud mental, en especial en mujeres y jóvenes, como efecto de adaptación de la enseñanza y las condiciones laborales de los dos primeros años de pandemia.

En este contexto de crisis post pandemia, adquiere mayor relevancia el problema de las habilidades prosociales. Estas las entendemos a partir de la definición de [Roche \(1991\)](#), citado en [Marín Escobar, 2010](#)) como: “aquellos comportamientos que, sin buscar una recompensa externa, favorecen a otras personas o grupos sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o socia-

les” (p. 5) y son de nuestra preocupación en la edad escolar de estudiantes que vivieron el confinamiento cuando tenían 5 a 6 años, etapa de desarrollo evolutivo donde la socialización e interacción con sus pares es fundamental para el desarrollo futuro de estas habilidades (Marín Escobar, 2010). Por lo mismo, el retorno presencial a clases se ve afectado por las dificultades presentadas en el área de convivencia escolar de los establecimientos y, en particular, en la escuela pública que es el foco de la presente investigación, donde se observaron agresiones verbales, maltrato entre pares y baja tolerancia, entre otras conductas dañinas en estudiantes.

Los problemas relacionados al desmedro del aprendizaje de conductas prosociales en los estudiantes en confinamiento repercuten directamente en el desarrollo de los valores inclusivos e implica un retroceso en materia de inclusión. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) presta especial interés en la inclusión, definiéndola como: “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (UNESCO, 2017, p. 13). En Chile, la inclusión adquiere un fuerte papel educativo en las políticas públicas a partir del año 2015 con la puesta en marcha de la Ley de Inclusión N° 20.845, que regula la admisión de estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, entre sus materias más relevantes.

La investigación surge del contacto con una institución escolar de la Región de Los Lagos¹, al sur de Chile, donde una de las integrantes del equipo de investigación ejerce la docencia. Institución que manifiesta la problemática en torno a los problemas sociales y de inclusión en el retorno presencial a clases en los niveles de tercero y cuarto año de Educación Básica. Este estudio se desarrolla en contexto de una investigación de tesis del programa del Magister en Inclusión e Interculturalidad Educativa de la Universidad San Sebastián de Chile. Se espera que los resultados obtenidos contribuyan a la construcción de una cultura escolar promotora de paz y a la implementación de prácticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2015).

2. La pandemia y sus repercusiones socioemocionales en vías del desarrollo de la inclusión

La pandemia global causada por el Covid-19 es una crisis sanitaria histórica, que impactó en la salud física, mental y emocional de las personas. Estudios han demostrado que las niñas, los niños y adolescentes han sido particularmente susceptibles a cambios en su estado emocional por encontrarse en una etapa más vulnerable de su desarrollo (Samji et al., 2022). En Chile, según Retamal (2020) el orden de confinamiento afectó a un número importante de personas incluidas niñas, niños y adolescentes, llegando a nombrar el surgimiento de una pandemia de tipo socioemocional que ha afectado a personas en etapa escolar, por no poder contar con un buen manejo de las emociones y/o no recibir una adecuada contención durante y postpandemia, alterando el desarrollo social y emocional. Di Napoli (2020) refiere que la convivencia, a nivel internacional, experimentó un cambio espacial y temporal debido a la desaparición física del entorno escolar. Es por esto por lo que el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) ha implementado el Plan de Reactivación Educativa 2023 que aborda tres ámbitos clave: la asistencia y re-vinculación de los estudiantes excluidos del sistema; el fortalecimiento de aprendizajes y condiciones para la enseñanza; y la convivencia y salud mental. En este último el objetivo es atender los aspectos socioemocionales, de convivencia, equidad de género y salud mental para que los establecimientos sean espacios de protección y bienestar socioemocional (MINEDUC, 2023).

1. La institución prefiere no ser nombrada.

Durante la pandemia tuvimos que aprender a re-convivir en familia y sociedad. Afirmamos esto bajo una concepción amplia de familia, es decir: “la unión de personas que compartan un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (Palacios y Rodrigo, 1998, p. 33). Cowie y Myers (2021) sostienen que, durante la pandemia, las responsabilidades diarias, dificultades económicas, el acceso limitado a servicios básicos y el estrés o tensiones de los cuidadores, trajeron como consecuencia inestabilidad en la forma en que nos relacionamos con el otro. Deolmi y Pisani (2020) afirman que el estrés de los padres y cuidadores impactó negativamente en la salud mental de los más pequeños, quienes son dependientes del estado emocional de sus cuidadores primarios.

El retorno presencial de estudiantes a la escuela también implicó una situación compleja. Los Registros de la Superintendencia de Educación revelan que los primeros 6 meses de 2022 ingresaron 2.968 denuncias sobre violencia al interior de colegios: alrededor de un 6% más que el mismo período en 2019, y 1.700 denuncias más que las realizadas durante los dos años de cuarentenas y las cuales fueron descritas en el informe anual del Instituto Nacional de los Derechos Humanos (INDH, 2022). Por consiguiente, las escuelas han tenido que asumir un rol determinante para disminuir los índices de violencia y fortalecer la enseñanza de habilidades interpersonales que promuevan la buena convivencia y el avance a los índices de inclusión educativa, buscando estrategias que pudieran dar respuesta a las necesidades del estudiantado. En especial es el profesorado el encargado de gestionar estos posibles conflictos; al respecto, el estudio de Jennings y Greenberg (2009) evidencia que las y los docentes que cuentan con mayores competencias sociemocionales tienen una mejor gestión de aula y manejo de comportamiento de sus estudiantes. Si bien el profesorado tiene un rol clave en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes (Berger et al., 2016), es esencial que todos quienes forman parte de la institución puedan sobrellevar las tensiones socioemocionales que se experimentan luego de pandemia.

La escuela es un espacio de sociabilización (Berger y Luckmann, 2003) donde se transmite la cultura de las sociedades y, tal como expresan Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), aprender a convivir implica aprender también mecanismos que insten al diálogo y a la resolución de conflictos, para desarrollar el respeto y la tolerancia. Sin embargo, en el sistema escolar aún persiste un distanciamiento entre aspectos cognitivos y emocionales de la vida, a pesar del cambio paradigmático desde una educación academicista hacia una holística, por lo que resulta pertinente y necesario contar con planes de apoyo al aprendizaje socioemocional, contextualizados e inclusivos (Sotomayor Soloaga y Leiva Largo, 2023). Además, tal como evidencian Fernández Calisto et al. (2022), en el currículum chileno predomina una invisibilización transversal del desarrollo de la educación emocional en sus contenidos, procesos de enseñanza y aprendizaje.

El MINEDUC ha generado políticas públicas inclusivas antes de la crisis sanitaria por COVID-19. Por tanto, el cuerpo docente de las instituciones escolares ha realizado un trabajo sistemático y constante para desarrollar y fortalecer aquellos aspectos necesarios que permitan avanzar en una educación para todos, como se señala en la Ley N° 20.845 de inclusión escolar y el Decreto 83/2015 (MINEDUC, 2015) que apunta a la diversificación de la enseñanza. Se instala la Política Nacional de Convivencia Escolar (2018), cuyo propósito es dar cumplimiento a todos los aspectos formativos que permitan enseñar y aprender a convivir con los demás, avanzando hacia una escuela inclusiva. En este sentido, la Ley N° 20.536, artículo 16A establece que: “Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre quienes la componen y que permita el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en

un clima que propicie el desarrollo integral de nuestros estudiantes” (MINEDUC, 2021). Por consiguiente, los establecimientos educacionales están mandados a promover y respetar la diversidad; a encaminarse a eliminar todas las formas de discriminación que impida la presencia, participación y aprendizaje de los/as estudiantes, como una manera de avanzar hacia una verdadera escuela inclusiva, que atienda las diversas necesidades de los/as estudiantes en una estrecha colaboración de todos los miembros de la comunidad, incluida la familia (Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar).

Una escuela inclusiva tiene espacio para todas y todos independientemente de sus características individuales, culturales o socioeconómicas. Se espera que la escuela se constituya en un “espacio de aprendizaje, encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran” (MINEDUC, 2016, p. 17). Por consiguiente, la educación inclusiva debe cubrir absolutamente a todo el grupo de estudiantes, los que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), inmigrantes, las minorías étnicas y religiosas, ampliándose el concepto de inclusión más allá de la discapacidad.

Para fortalecer aquellos aspectos que sustentan las bases de una escuela inclusiva que sea para todas y todos, no podemos dejar de lado el desarrollo de las habilidades sociales. Estas, según Bisquerra (2011), “La socialización de la emoción se inicia en la infancia y se hace más compleja con la adquisición del lenguaje y del pensamiento abstracto” (p. 100). Por tanto, desde muy pequeños las personas deben comenzar el desarrollo de las habilidades sociales, que nos permitirán convivir con el otro de forma respetuosa. Estas, además, permiten que el sujeto domine la propia emocionalidad, demorando la gratificación; por lo tanto, nos orienta a esperar, reduciendo así la impulsividad (Bisquerra, 2011). Es decir, la habilidad social, nos orienta al autoconocimiento emocional, para luego exteriorizar ese conocimiento en nuestras relaciones sociales, entendiendo o intentando entender quién soy y ser capaz de comprender quién es ese otro con el que convivo. Los niños se constituyen en intérpretes agudos de la vida social; agentes morales que no actúan impulsivamente, sino que buscan legitimar sus decisiones a partir de valores del compromiso afectivo establecido con los demás. Así, desarrollan una conducta prosocial, entendida como aquellos comportamientos que, sin buscar una recompensa externa, favorecen a otras personas o grupos sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o sociales (Mayall, 2001). Corresponden a actos que van en beneficio de otras personas; es decir, no solamente me relaciono con el otro, sino que existe un componente positivo que busca contribuir de forma generosa con quien estoy interactuando (Roche 1991, citado en Marín Escobar, 2010). Para Roche (1995, pp. 57-59) existen diferentes categorías de habilidades prosociales, entre las que destacan: la confirmación y valorización positiva de otros basadas en expresiones verbales, visualizar el valor de otras personas o contribuir en el desarrollo de su autoestima; la empatía como conductas verbales que, dejando de lado nuestras propias percepciones, expresan comprensión mental de los pensamientos de ese otro o la emoción de estar viviendo sentimientos similares a los de éste.

Para este estudio en específico, las habilidades prosociales en que nos hemos enfocado son la autoestima y hetero estima: el “yo” y “el otro”. Para Roche (1995), el concepto de sí mismo y autoestima son el corazón o núcleo de la personalidad, entendiendo la personalidad como un conjunto de factores psicofísicos que contribuyen a que el individuo se adapte a su ambiente; la valorización positiva del otro, contribuye también en la autopercepción de ese otro, por tanto, centrarnos en las actitudes y habilidades de relación interpersonal como la escucha y el dar gracias, tiene un impacto positivo en el interlocutor, además de la empatía como eje transversal, para intentar observar cognitivamente la percepción de realidad. En otras palabras, la empatía nos permite establecer relaciones emocionales y sociales más profundas y satisfactorias con las personas que nos rodean, ayudando de esta manera a compren-

der sus necesidades, a comunicarnos de manera efectiva y poder resolver en cierta medida los conflictos de manera positiva.

También nos enfocamos en la empatía. Esta es definida por [Bisquerra \(2011\)](#) como la capacidad de saber reconocer las emociones de los demás. Por tanto, surge a partir de relaciones interpersonales que se desarrollan a partir de las habilidades interpersonales, aquellas que reflejan la capacidad para ajustar la conducta a las diferentes demandas situacionales que pueden derivarse del trabajo conjunto e influenciar y controlar la respuesta de los otros.

Desafortunadamente durante el periodo de confinamiento los niños y las niñas tuvieron pocas posibilidades de convivir con sus iguales; situación que afectó en el desarrollo de las capacidades prosociales de estudiantes de 3° y 4° básico de una escuela pública del sur de Chile. Situación diagnosticada por la propia comunidad escolar, en la cual ejerce la docencia una de las autoras del presente estudio. Manifiestan tener conflictos de convivencia en los grupos de estudiantes, a pesar de las acciones desarrolladas en pro de fortalecer la empatía, el autococimiento y conocimiento de pares. El equipo docente expresa la necesidad de desarrollar habilidades pro-sociales en estudiantes; avanzar hacia una escuela más inclusiva, en donde todas y todos se sientan bienvenidos y así poder disminuir los conflictos de convivencia que se agudizaron debido al confinamiento.

Atendiendo a los antecedentes presentados, el estudio tiene el siguiente objetivo analizar el desarrollo de habilidades prosociales a partir de los Indicadores de Inclusión Educativa en estudiantes de 3° y 4° básico de una escuela pública del sur de Chile.

3. Diseño metodológico

Considerando la naturaleza del objeto de investigación, el estudio se basa en un paradigma Sociocrítico. De acuerdo con [Alvarado y García \(2008\)](#) en este enfoque el conocimiento se construye a partir de las necesidades de los grupos, buscando la autonomía racional y el desarrollo liberador del ser humano. Por tanto, es un enfoque relacionado al pensamiento crítico, el cual es fundamental para involucrarse en una cultura altamente científica y tecnologizada; su valor radica en la capacidad de analizar, evaluar y tomar decisiones reflexivas y razonables en relación con conocimientos, así como asumir y argumentar posicionamientos respecto a los mismos ([Tamayo, 2014](#); [Yacoubian, 2018](#)).

La investigación inicial correspondió a un diseño de investigación-acción; pero en este trabajo solo se presenta la primera etapa de esta, correspondiente a un diagnóstico educativo ([Arriaga Hernández, 2015](#)) sobre el desarrollo de las competencias prosociales necesarias para la transición hacia una educación inclusiva. La investigación -acción, para [Restrepo Gómez \(2003\)](#) es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica. El autor considera tres fases de la investigación-acción: la reflexión, la planeación y ejecución de acciones, y la evaluación de resultados para la transformación de la práctica. En el presente artículo damos cuenta de la primera fase: de la reflexión y diagnóstico del desarrollo de habilidades prosociales.

La intervención en la comunidad escolar, a través del estudio, brinda la oportunidad de diálogo, participación y co-construcción entre la comunidad y el equipo investigativo, para iniciar un proceso de investigación-acción. Tal como es enunciado por [Hasbún \(2014\)](#) se parte de la idea de que un proceso pedagógico está impregnado de habilidades sociales y que la comunicación es inherente en todo grupo humano, la construcción colectiva de los aprendizajes a través del diálogo se mantiene presente a través de los tiempos.

Se contempló una metodología mixta, consistente en recopilar, analizar e integrar tanto investigación cuantitativa como cualitativa. [Delgado et al. \(2018\)](#) señalan que “Los métodos de investigación mixta enriquecen la investigación desde la triangulación con una mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de comprensión” (p. 13). Con el fin de conseguir mayor eficacia en la investigación deben tener en cuenta todas las características pertinentes de los métodos cuantitativo y cualitativo. Para [Taylor Bogdan \(1986\)](#) la investigación cualitativa es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 57). Por otro lado, la investigación cuantitativa considera, según [Medina Bermúdez \(2001\)](#) el uso de un modelo cerrado de razonamiento lógico-deductivo desde la teoría a las preposiciones, la formación de conceptos, la definición operacional, la medición de las definiciones operacionales, la recolección de datos, la comprobación de hipótesis y el análisis. En este estudio, lo cualitativo se desarrolló a través de entrevistas, observación participante, reuniones con la comunidad de estudio; mientras que lo cuantitativo, mediante la aplicación de cuestionario a estudiantes y la obtención de porcentajes de desarrollo de los indicadores de dicho instrumento.

La población fue seleccionada de acuerdo con criterio de conveniencia, por cuanto una docente del establecimiento es parte de la comunidad escolar que ha diagnosticado y manifiesta el problema a abordar. La muestra correspondió a los sujetos sin escolarización previa y estudiantes que estuvieron en confinamiento y distanciamiento físico durante los años 2020- 2021, periodo en que tenían 5 a 6 años: la etapa de desarrollo evolutiva de socialización e interacción con sus pares era fundamental para el desarrollo futuro de habilidades prosociales. Participan, en total, 90 personas: estudiantes, profesores y apoderados. Los participantes de la muestra corresponden a estudiantes de educación general básica de 3° y 4° año con N= 70. Profesores a jornada completa seleccionadas con N=3. Apoderados de los estudiantes, considerando una aplicación por apoderado, ya que en varios casos un apoderado es el adulto responsable de más de un estudiante, obteniendo un N=5. Las restantes 12 personas, corresponden al equipo investigador, asistentes de aula, apoderados y otras personas de la comunidad escolar, que intervinieron en el proceso dialógico, pero no directamente a través de entrevistas u otra toma de datos.

Optamos por tres instrumentos para la recolección de datos en esta investigación: entrevista, observación participante y encuesta. La entrevista en profundidad se realiza para acceder a las percepciones subjetivas de los participantes, en este caso de los profesores, apoderados y estudiantes de tres cursos del establecimiento de educación municipal y además realizamos observación participante. Esta, para [Hernández et al. \(2006\)](#) “consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestas de los objetos de estudio, donde es el método más utilizado por quienes están orientados a la observación de la conducta” (p. 316). Finalmente, se utiliza la encuesta para disponer de datos objetivos, la cual usa como instrumento el cuestionario: una serie de entrevistas personales breves pero estandarizadas, en las cuales se formulan siempre las mismas preguntas y las respuestas de los entrevistados se limitan a unas pocas categorías ([Travers y Prieto, 1971](#)). Este instrumento se genera a partir de las dimensiones de práctica y cultura, involucrados en el Índice de Inclusión [Booth y Ainscow \(2015\)](#), un referente para la orientación a las comunidades educativas en la construcción de sus planes de mejoramiento, a través de un proceso de autoevaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones, la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Las dimensiones del instrumento centran la atención en un conjunto de actividades en las que deben comprometerse las escuelas, como una vía para ir mejorando el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. El instrumento fue validado por académicos expertos y su aplicación fue presencial a todos los miembros de la muestra, usándose instancias de consejo de curso y asignatura de orientación (estudiantes), reuniones de apo-

derados (familias) e instancias de reuniones de trabajo (profesores), logrando una muestra total un $N=78$ sujetos participantes para la validación de los cuestionarios, en cada una de las instancias detalladas se entregó el consentimiento informado y objetivos de la investigación.

Junto con el cuestionario y entrevistas, se realizaron 12 horas de observación participante y se organizó una mesa de conversación de una hora de duración con apoderados y profesoras del curso asignado, donde se abordó el proceso de inclusión que ha tenido el establecimiento en el retorno presencialidad post pandemia. El guion de la conversación abordó tópicos relacionados con: concepto inclusión, comprensión del concepto y su caracterización, realidades y desafíos que vive la comunidad.

El análisis del discurso de las entrevistas se orientó según la propuesta de [Santander \(2011\)](#), quien señala la importancia de vincular los conceptos teóricos y analíticos con los objetos de estudio, para revelar un apoyo mutuo entre estos elementos. Para ello se observó categorías conceptuales construidas previas al instrumento y análisis realizado, siendo estas: empatía, inclusión, convivencia escolar, relaciones interpersonales, conciencia del otro y de sí mismo. La teoría discursiva se basó en los referentes teóricos ya expuestos el marco teórico, a partir de los cuales se levantaron las categorías lingüísticas que se expondrán a continuación en el análisis de resultados, fundamentados en las expresiones y citas de los participantes.

4. Resultados y discusión

A partir de los datos obtenidos a través de las 12 horas de observación participante, las 7 entrevistas (3 profesores y 4 apoderados) y cuestionarios aplicados a 70 estudiantes, se levantan tres grandes categorías de análisis que presentaremos a continuación.

4.1. Conducta Prosocial

De la afirmación presenta en el cuestionario: “ayudo a mis amigos en su trabajo cuando se quedan atascados/as”, más de la mitad de los estudiantes consideran que se ayudan en sus trabajos. De los 70 estudiantes encuestados, la mayoría describe estar de acuerdo, sobre todo cuando evidencian que se queda atascado sin poder tener avances y progresos en las actividades escolares presentadas por la profesora. Tan solo el 7,1% considera estar en desacuerdo, un total de 5 personas dicen que no se les ayuda en clases ni que sus propios compañeros son empáticos al momento de verse atascados con alguna actividad presentada.

Respecto al enunciado: “Cuando me siento triste en la escuela hay siempre un adulto que se preocupa por mí”, el 67% de los estudiantes considera que siempre hay un adulto responsable que se preocupa de aspectos emocionales dentro del establecimiento. Sin embargo, un total de 12 encuestados responde que están en duda y 10 dicen estar en desacuerdo porque consideran que no hay personas que velen por el cuidado y el bienestar emocional. Son 22 estudiantes los que declaran sentirse solos al momento de encontrarse tristes o en un estado de ánimo desfavorable.

En cuanto a la percepción que tienen los apoderados en el desarrollo de conductas pro-sociales: reconocen la labor docente en la formación integral del estudiantado. Destacan las interacciones en el aula, trabajo en equipo, como también el valor del respeto y la solidaridad que promueve la escuela para favorecer el buen trato y sana convivencia. Sin embargo, también mencionan la existencia de estudiantes que no tienen un buen comportamiento: declaran que estos estudiantes se caracterizan por su falta de consideración hacia los demás, su actitud desafiante e indisciplina. Los apoderados expresan su preocupación por las consecuencias que estas actitudes pueden tener en el ambiente escolar y en la calidad de la educación que reciben sus hijos.

En el enunciado “Me siento contento/a conmigo mismo/a cuando he hecho un buen trabajo”, 51 estudiantes declaran estar de acuerdo con el sentirse bien consigo mismo cuando ha hecho un buen trabajo. Por el contrario, 23 estudiantes que consideran estar en desacuerdo con este apartado, lo cual deja entre ver la dificultad que presenta el curso con respecto a la falta de autoestima, frustración y motivación por lograr algún objetivo o meta, ya que consideran que siempre se equivocan y no logran realizar las cosas bien.

Los apoderados manifiestan que el profesorado conoce al curso. Confían en que estos identifican las necesidades, ritmos de aprendizaje, características y contextos de sus estudiantes, lo que es muy beneficioso si se desea desarrollar habilidades sociales y emocionales. Por tanto, se evidencia que el equipo docente es reconocido por su competencia en desarrollar habilidades prosociales (Marín Escobar, 2010).

Sintetizando, más de la mitad de los estudiantes encuestados ayudan a sus amigos en su trabajo cuando se quedan atascados, lo que se corrobora a través de la observación. Sin embargo, un pequeño porcentaje de estudiantes no reciben ayuda de sus compañeros en clase. En cuanto a la atención y apoyo socioemocional, los estudiantes sienten que siempre hay un adulto que se preocupa por ellos cuando están tristes en la escuela. Como también hay estudiantes que tienen dudas o no están de acuerdo con esta afirmación. Algunos apoderados reconocen la labor docente en la formación integral de los estudiantes, destacan el valor del respeto y la solidaridad en la escuela. No obstante, también expresan preocupación por la falta de consideración, actitud desafiante e indisciplina de algunos estudiantes.

Alrededor de la mitad de los estudiantes se sienten contentos consigo mismos cuando han hecho un buen trabajo, pero un grupo significativo de estudiantes no están de acuerdo y luchan con problemas de autoestima y falta de motivación. A pesar de la implementación del Plan de Reactivación (MINEDUC, 2013), se evidencia la necesidad de continuar con el desarrollo de estrategias para la re-vinculación, la convivencia y la salud mental de estos estudiantes en contexto de post-pandemia.

4.2. Convivencia escolar

De acuerdo con la afirmación: “Algunos niños y niñas de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables”, se considera en muy desacuerdo la cantidad de 39 personas con un porcentaje de 55,7%. Sin embargo, casi la mitad del curso dice estar de acuerdo.

Respecto al enunciado: “Cuando los niños y niñas de mi clase se pelean, el profesor/a lo arregla de forma justa”, más del 80% de los estudiantes, siendo un total de 57 personas, consideran que el profesor arregla de forma justa un conflicto en la sala de clases, estableciendo instancias de diálogo que lleven a la resolución de problemas. Hay una minoría de 12 estudiantes que dice estar en desacuerdo con este apartado, considerando que el profesor no responde ni arregla las peleas entre los estudiantes, propiciando instancias de solución de conflictos o conversación.

Los apoderados manifiestan su inquietud en situaciones de violencia que se presentan al interior del aula. En esta área, ellos manifiestan menos conformidad con los protocolos establecidos para la resolución de conflictos, esperando que el establecimiento tome medidas drásticas respecto a los estudiantes con conductas agresivas. Al respecto, expresa una apoderada:

Yo tengo dos niños (...) entonces veo dos realidades diferentes por las edades. Mi niño más chico, el mío por lo menos él dice que claro, el molestarlo o que el niño de repente no respeta al compañero y se empiezan a pegar, faltas de respeto o vocabulario de repente también que hace que ahí comiencen a tener problemas entre sus pares. (...) Y en la otra parte que es un curso ya más grande (...) hubo varios problemas en el curso, pero es más que nada disciplina porque a lo mejor llegaron jóvenes que eran de otras ciudades, con otro tipo de cultura, con otras costumbres frente lo que es acá lo que es acá en la zona o el mismo colegio, así que ahí había hartas dificultades dentro de la sala de clases, la tolerancia, falta de respeto entre el alumno y el profesor, cosas así. (Apoderada 4, comunicación personal, 03 de mayo de 2023).

En el tercer enunciado, “Creo que las reglas de nuestra clase son justas”, un 74% de los estudiantes considera que las reglas son justas. Tan solo 17 manifiestan estar en duda o en desacuerdo con las reglas establecidas en la sala de clases para mantener el orden y, en específico, con la disciplina de la sala de clases.

En resumen, el llamarse con nombres desagradables es un ejercicio que la mitad de los y las estudiantes manifiesta observar en sus grupos de pares. En cuanto a la forma en que el profesor resuelve los conflictos, la mayoría de las y los estudiantes considera que lo hace de forma justa y dialogando para resolver los problemas. Existe una minoría que no está de acuerdo y considera que el docente no arregla las peleas entre estudiantes. En relación con las reglas de la clase, la mayoría de las y los estudiantes las consideran justas, lo que mejora el clima del aula. Por el contrario, un pequeño grupo está en duda o en desacuerdo con las reglas. Lo anterior cobra relevancia si se busca avanzar en inclusión segregando a estudiantes que presenten problemas conductuales. Los apoderados manifiestan su preocupación por la violencia y esperan medidas más drásticas, consideran que la falta de respeto y la falta de compromiso con las normas de convivencia afectan tanto al bienestar emocional de los demás alumnos como a su rendimiento académico. Además, los apoderados resaltan que el no respeto a las normas de convivencia también puede generar conflictos entre los estudiantes, que pueden llevar a situaciones de acoso escolar o *bullying*, responsabilizan a las familias de estos estudiantes por su falta de apoyo en la formación valórica y si son estudiantes que vienen desde otros establecimientos u otras ciudades.

En la comunidad escolar se evidencia la necesidad de mejorar la convivencia escolar, fomentando el diálogo y resolución de conflictos (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019) y necesidades de educación emocional interpersonal, cuya ausencia en el currículum (Fernández Calisto et al., 2022) se destaca como un agravante luego del periodo de confinamiento producto de la pandemia.

4.3. Inclusión

A partir de los datos recogidos en las entrevistas de apoderados se revela que el tema de la inclusión es conocido parcialmente. Se refieren a la inclusión como sinónimo de integración escolar dirigida a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), haciendo referencias a la participación de estos en actividades escolares. Algunas manifestaciones de apoderadas al respecto:

(...) Lo que he podido observar y lo que mi hijo me ha contado, el profesor planifica de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los estudiantes respetando y resaltando a los estudiantes que pertenecen al programa de integración del establecimiento y así incluirlos en las actividades en conjunto con sus compañeros. (Apoderada 3, comunicación personal, 03 de mayo de 2023).

(...) Las prácticas inclusivas son el programa de integración escolar, el cual permite al establecimiento atender y dar la oportunidad a niños y niñas con necesidades educativas especiales y a su vez educando a los demás a no discriminar y que puedan comprender que todos somos diferentes. (Apoderada 1, comunicación personal, 03 de mayo de 2023).

(...) yo considero que sí, cada vez que hay actividades por ejemplo el día del síndrome de down, se compartió en el colegio por andar con calcetines al revés y por ejemplo otro día andar de azul por el día del autismo. Siempre están en el colegio. Participando en ese tipo de actividades, no solo el laboral, en actos están todos. (Apoderada 2, comunicación personal 03 de mayo de 2023).

De igual manera, en entrevistas con las profesoras se refleja coincidencia con las respuestas de las apoderadas. Sus escasas respuestas en materia de inclusión se caracterizan por el vínculo a NEE. Por ejemplo, expresa una profesora:

(...) Las prácticas inclusivas, emm, nosotros aquí tenemos trabajo con la diferencial, del programa PIE, están todos juntos en la sala, ellos están en los mismos contenidos (...) (Profesora 3, comunicación personal, 03 de mayo de 2023).

En relación con los estudiantes, un 78,2% de los encuestados refiere sentirse escuchados y con disposición de sus profesoras para poder hablar con ellas y lo retribuyen claramente ayudando a su profesora cuando tiene que hacer un trabajo. Dentro de la directriz de la clase, los estudiantes consideran que generalmente la profesora decide la actividad que se va a realizar, a pesar de que, si se sienten escuchados y consultados, esto se refleja en las respuestas de las preguntas número 5,6,7,15,18,20 de la encuesta aplicada. Un promedio de un 61,2 % que responden estar completamente de acuerdo de ser considerados en sus ideas, destacados, escuchados y apoyados. Además, las y los estudiantes manifiestan que perciben preocupación por parte de su profesor o profesora referente a las actividades que hacen fuera del establecimiento educacional y a situaciones de inasistencia, donde un 65,7% de los estudiantes encuestados están completamente de acuerdo con la aseveración de que su docente le consulta el motivo de su inasistencia (Pregunta 20). Finalmente, la percepción de la familia referente al establecimiento educacional es positiva, donde un 74,3 % de los estudiantes refiere que su familia considera al establecimiento como una buena escuela.

Como se refleja en las respuestas de padres y apoderados, junto a la percepción de parte del equipo docente: existe una asociación directa entre el concepto de inclusión y los estudiantes que se encuentran adscritos al Programa de Integración Escolar (PIE). Esta situación que difiere con la percepción de los estudiantes encuestados, los cuales se sienten incluidos sin que exista una variación significativa asociada a un tipo de NEE, característica de género o cultural de ellos. Por tanto, evidenciamos la necesidad de continuar desarrollando estrategias de inclusión: desde la sensibilización hacia las desigualdades, el valor pedagógico de las diferencias, hasta una intervención de carácter conceptual, que permita a la comunidad empoderarse de una inclusión amplia e integral (Booth y Aisncow, 2015).

5. Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo analizar el desarrollo de las habilidades prosociales a partir de los criterios del Índice de Inclusión en niños de 3º y 4º año de educación básica, luego de la pandemia. Ante la necesidad de implementar acciones paliativas para mitigar las secuelas actuales y acciones preventivas, de detección precoz y tratamiento para el período postpandemia (Orrego, 2023).

Las habilidades de autoestima, hetero estima y empatía se encuentran desarrolladas por los estudiantes; sin embargo, no en todo su potencial: hay estudiantes que se sienten solos, que no reconocen a adultos preocupados por ellos, no evidencian un apoyo entre pares, la mayoría expresa que se tratan con respeto entre compañeros y los docentes resuelven conflictos de manera dialogante y justa. Preocupante resulta que 23 de 70 estudiantes no se sienten contentos consigo mismo, evidenciando problemas de autoestima importante y perjudicial para el desarrollo de las habilidades prosociales.

En base a los hallazgos obtenidos y tras el análisis anterior se destaca que, tanto docentes como apoderados, asocian el concepto de inclusión educativa a la integración social de estudiantes con necesidades educativas, lo que limita la efectividad de la inclusión escolar. Destacamos la importancia de promover una comprensión más amplia y profunda del concepto de inclusión educativa (Booth y Aisncow, 2015). Además, es necesario generar espacios de diálogo y colaboración entre padres, apoderados y profesores para favorecer la resolución de problemas de convivencia de manera más efectiva y constructiva (Fierro-Evans y Carbal-Padilla, 2019).

Por otro lado, tanto profesores y profesoras como apoderados y apoderadas consideran que la escuela debe tener un rol activo en la promoción de la convivencia escolar. Difieren en las estrategias que consideran más efectivas: los padres y apoderados parecen preferir una respuesta basada en la imposición de sanciones, mientras que los profesores parecen estar más abiertos a buscar soluciones más dialogadas y educativas. Apoderados y estudiantes reconocen la importancia de la formación integral en la escuela, pero también expresan preocupaciones sobre la falta de consideración, actitud desafiante e indisciplina de algunos estudiantes. En síntesis, mejorar el clima de aula sigue siendo un desafío, por lo que es importante encontrar estrategias efectivas para promover un ambiente respetuoso y seguro para todos los estudiantes.

En base a los hallazgos encontrados sostenemos que la diversidad debe ser considerada como un elemento esencial en la educación actual, promoviendo la inclusión en lugar de la exclusión. Para lograr esto, se propone la promoción de conductas prosociales como una forma de analizar las relaciones entre los estudiantes en un entorno educativo físico ya que es fundamental recuperar y fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes a través de programas educativos que fomenten la interacción, la resolución pacífica de conflictos, la empatía y la inclusión. Además, las políticas y estrategias educativas deben considerar la importancia de la escuela inclusiva y la promoción de habilidades sociales para evitar un retroceso en la inclusión educativa. Igualmente, es necesario apoyar a los docentes brindándoles capacitación en la implementación de estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades prosociales y relaciones interpersonales positivas en el aula.

Se espera que los hallazgos y resultados obtenidos sirvan como insumo para la escuela en particular y otros establecimientos educativos. Para la implementación de acciones que contribuyan a generar un ambiente seguro y respetuoso dentro de las instituciones educativas, donde las y los estudiantes puedan desarrollar habilidades sociales y emocionales, aprender a resolver conflictos de manera pacífica y fomentar la empatía y la solidaridad. Se reconocen limitaciones metodológicas de la investigación, puesto que en primera instancia se pretendía

realizar una investigación acción más participativa que permita desarrollar mayor compromiso de la comunidad escolar respecto al análisis de los datos y propuestas de intervención; y se tuvo que acotar la intervención hasta el diagnóstico implementado, el cual abala y detalla las necesidades de desarrollo que la misma comunidad había manifestado. Esperamos poder contar con posibilidades de continuar el trabajo junto a la comunidad educativa, aportando en la construcción de una cultura escolar promotora de paz, en la que se priorice la convivencia pacífica y se impulse la inclusión educativa de todos las y los estudiantes, independientemente de sus características personales.

Referencias

- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.
- Arriaga Hernández, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas 3* (31), 63-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007>.
- Berger, C., Álamos, P., & Milicic, N. (2016). *El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes: La perspectiva del apego escolar. Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccion-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial CISS Praxis.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.
- Cowie, H. y Myers, CA (2021). El impacto de la pandemia de COVID-19 en la salud mental y el bienestar de niños y jóvenes. *Niños y Sociedad*, 35 (1), 62-74.
- Deolmi, M. y Pisani, F. 2020. Psychological and psychiatric impact of COVID-19 pandemic among children and adolescents. *Acta Biomédica* 91.
- Delgado, K., Gadea, W., & Vera, S. (2018). *Rompiendo barreras en la investigación*. Machala: Ediciones UTMACH.
- Di Napoli, P. N. (2020). La convivencia virtualizada entre la escuela y el hogar en tiempos de pandemia: una reflexión socio-pedagógica. *Olhar del Profesor*, 23, 1-6. <https://doi.org/10.5212/op.v23i0.15510>.
- Fernández Calisto, C., Tripailaf Sanzana, C, y Arias Ortega, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *REXE-Revista De Estudios y Experiencias En Educación*, 21(47), 277-287. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. Psicoperspectivas. *Individuo y Sociedad*, 18 (1), 1-14.
- Hasbún, J. M. C. (2014). Trabajo Colaborativo como estrategia de Enseñanza en la Universidad/Collaborative work as a teaching Strategy in the University. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 11(22), 64-71.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. DF: México. McGraw Hill.

- INDH. (2022). *Informe Anual Situación de los Derechos Humanos en Chile*.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Ley 20.536. Sobre Violencia escolar. Ministerio de Educación 2011. Chile. Ley 20.845, Sobre inclusión escolar. Ministerio de Educación 2015. Chile.
- Marín Escobar, J. C. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. *Psicogente*, 369-388.
- Mayall, B. (2001). Understanding Childhoods: A London study. En L. Alanen & B. Mayall (Eds.), *Conceptualising child adult relations* (pp. 114- 128). London: Routledge Falmer.
- Medina Bermúdez, C. I. (2001). Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, 10, 79-84.
- MINEDUC. (2015). *Decreto N°83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Chile.
- MINEDUC. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Chile.
- MINEDUC. (2018). *Claves para el mejoramiento educativo escolar*. Agencia de la calidad de educación. Chile.
- MINEDUC. (2018). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Chile.
- MINEDUC. (2021). *Estrategias para el aprendizaje socioemocional desde el currículum emocional*. Chile.
- MINEDUC. (2023). *Plan de reactivación educativa*. [www.mineduc.cl/plan-de-activacion-educativa-2023/](http://www.mineduc.cl/plan-de-reactivacion-educativa-2023/).
- Orrego, V. (2023). Salud mental docente tras dos años de pandemia por COVID-19. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 22(49), 127-141. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1689/1487>
- Palacios, J., & Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto y la familia en contexto. MJ Rodrigo e J. Palacios (Coords.). *Familia y desarrollo humano*, 25-44.
- Restrepo Gómez, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores* (6), 91-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400607>.
- Retamal, D. (2022). Efectos de la pandemia COVID-19 en la salud mental infante juvenil: revisión bibliográfica: *ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas*, 47(3), 23-31.
- Retamal, C. M. (2020). Salud mental de los niños, niñas y adolescentes en situación de confinamiento. *Anales de la Universidad de Chile*, 17, 303-318.
- Samji, H., Wu, J., Ladak, A., Vossen, C., Stewart, E., Dove, N., Long, D. y Snell, G. (2022). *Mental health impacts of the COVID-19 pandemic on children and youth—a systematic review*. *Child and adolescent mental health*, 27(2), 173-189.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de moebio*, (41), 207-224.
- Sotomayor Soloaga, P. y Leiva Largo, D. (2023). Plan de apoyo al aprendizaje socioemocional en una escuela de lenguaje chilena. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 22(49), 348-369. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1468/1511>.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Tamayo, Ó. (2014). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 1(36), 25-45.

Travers, R. M. W., & Prieto, E. J. (1971). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).