



FACULTAD DE
CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD DE CHILE

**Reconstrucción y análisis de una experiencia de
asesoramiento en clima de aula**

Memoria para optar al título de psicólogo

Autor:

Javier Díaz Pozo

Profesor patrocinante:

Pablo Valdivieso Tocornal

Santiago, Enero 2016.

“No podemos ocultar el tremendo conflicto en el que se coloca al profesorado. Por un lado se le pide que eduque para la convivencia democrática, para el respeto, la solidaridad, etc., mientras que por otro lado los poderes dominantes de la sociedad a través de las diferentes relaciones sociales y muy particularmente por medio de los medios de comunicación, transmiten unos valores que van en dirección contraria”

(Jares, 2002)

“No sabemos cuál será el destino de la escuela. Entretanto, si sabemos que las escuelas y liceos no logran cautivar ni motivar al mundo juvenil”

(Ruz, 2006)

Contenido

Resumen	4
1. Introducción	5
1.1 Descripción general.....	5
1.2 Relevancia	6
1.2.1 Relevancia política de la Convivencia Escolar	6
1.2.2 Relevancia de la asesoría en el contexto de trabajo	8
1.3 Justificación, aportes y proyecciones	8
2. Objetivos	9
2.1 Objetivo General.....	9
2.2 Objetivos Específicos.....	9
3. Marco metodológico.....	10
3.1 Observación Participante	10
3.1.1 Lineamientos metodológicos.....	11
3.1.2 Implementación.....	12
4. Convivencia Escolar (CE)	14
4.1 Antecedentes en torno a la Convivencia Escolar.....	14
4.1.1 Enfoque de derechos.....	14
4.1.2 Convivencia escolar desde los aportes de la ONU y la UNESCO	15
4.1.3 Legislación chilena sobre Convivencia Escolar	16
4.1.4 Otros cambios socioculturales convergentes con la convivencia escolar	17
4.2 Conceptualización de Convivencia y Clima Escolar	18
4.2.1 La Convivencia Escolar (CE)	18
4.2.1 Conceptualización de la CE para la presente investigación	19
4.3 Clima Escolar	20
4.3.1 Perspectivas sobre el Clima Escolar	20
4.3.2 Clima escolar de aula o microclimas.....	22
4.4 Relación Convivencia Escolar y Clima escolar	23
5. El Asesoramiento a Instituciones Educativas (AIE).....	24
5.1 Términos asociados a una asesoría en educación	24
5.2 Conceptualización de la asesoría en una institución educativa.....	24
5.3 Características principales del AIE	26

5.4 Modelos de AIE	27
5.5 Conceptualización para la presente investigación	28
6. Contexto y Programa del Asesoramiento de la U. de Chile.....	29
6.1 Institución escolar asesorada	29
6.2 Programa de asesoramiento	29
6.3 Equipo de trabajo asesor.....	30
6.4 Caracterización proceso.....	31
7. Descripción de la Asesoría Observada.....	32
7.1 Recepción y negociación de la demanda de trabajo.....	33
7.2 Desarrollo del asesoramiento	34
7.2.1 Profundización del diagnóstico de clima de aula	35
7.2.2 Sesiones de actualización docente	37
7.2.3 Construcción de las estrategias de abordaje.....	39
7.3 Cierre del proceso	39
7.3.1 Lineamientos para el abordaje de clima de aula	40
8. Nudos problemáticos en la Asesoría Observada	42
8.1 Propuestas conceptuales de la asesoría	42
8.1.1 Diferencias en torno al abordaje de la CE.....	42
8.1.2 Clima de aula como concepto transversal al asesoramiento.....	44
8.1.3 Principios de la asesoría: co-construcción e investigación docente.....	45
8.2 Fortalezas y tensiones en la asesoría	46
8.2.1 Fortalezas	46
8.2.2 Tensiones	48
8.3 Nudos problemáticos y fortalezas del proceso	49
9. Convergencias en torno a un AIE en CE.....	51
9.1 Características de un proceso de AIE	51
9.1.1 Rol e identificación de la demanda	52
9.1.2 Rol del encuadre institucional	53
9.1.3 Planificación de los recursos necesarios.....	54
9.1.4 Modelo y principios de trabajo.....	55
9.1.5 Calidad del vínculo de trabajo.....	56
9.2 Esquematización de los principales componentes de un AIE en CE	57
10. Conclusiones.....	60
Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos de trabajo.....	60

11. Referencias bibliográficas.....	66
12. Apéndices.....	72
A. Diagnostico docente.....	72
B. Cronología	83
C. Cuaderno de terreno	86
D. Programa de trabajo.....	98
E. Pauta de informe de clima.....	101
F. Instrumentos de Clima	102
G. Plenario docente	113
H. Ppt de cierre del proceso	115

Resumen

A lo largo de esta memoria, se realiza una reconstrucción y análisis de una experiencia de asesoramiento, desde la práctica profesional del autor y como asistente de un equipo asesor del Dpto. de psicología de la Universidad de Chile.

Para la compilación y descripción de esta experiencia, se utilizó una metodología de trabajo basada en la técnica de observación participante, implementada en las distintas instancias del asesoramiento. Por otra parte, para el análisis y contraste de la información reunida, se elaboró un marco teórico en torno a la Convivencia Escolar, sus antecedentes, y en torno al Asesoramiento de Instituciones Educativas.

Las observaciones y análisis de la asesoría descrita, contemplan una articulación coherente entre las propuestas y tareas de trabajo desarrolladas, así como también, de una deficiente planificación de los plazos requeridos, y de una saturación del escaso tiempo disponible de los docentes de la institución asesorada.

Entre las principales conclusiones de la experiencia revisada, se enfatizan los distintos aspectos que inciden en la implementación de un proceso de asesoramiento y las distintas características necesarias en su desarrollo, tales como, el estudio de la demanda, planificación de recursos, definición de un encuadre y programa de trabajo, establecimiento de principios que guiarán el proceso y la relevancia del vínculo establecido entre las instituciones implicadas.

1. Introducción

1.1 Descripción general

Esta memoria consiste en la revisión de una experiencia de práctica profesional, realizada como asistente de un equipo asesor del Dpto. de Psicología de la Universidad de Chile.

El proceso observado y registrado en este periodo, consistió en la planificación e implementación de un programa de asesoramiento en clima de aula (durante el primer semestre del año 2015), elaborado tras una solicitud de mejora de clima de aula por parte de una institución educacional de la RM.

Entre los principales actores de este proceso, se destaca un equipo asesor de la U. de Chile (constituido por académicos de psicología y educación de la Facultad de Ciencias Sociales) y una institución escolar asesorada (que contó con la participación de sus docentes, orientadores y psicólogos entre los cursos de preescolar hasta cuarto básico).

Dada la riqueza que implicó el desarrollo de esta asesoría -desde la recepción de la demanda en clima de aula, negociación de la metodología de trabajo, elaboración de instrumentos de observación, constitución de equipos de trabajo, hasta su evaluación, entre otros- desde el equipo asesor, se consideró la importancia del registro y análisis de esta experiencia en esta memoria de práctica profesional, dentro del marco de la convivencia escolar y el asesoramiento a instituciones educacionales.

Para su realización, esta investigación requirió de tres principales procesos de trabajo:

1. La participación y seguimiento de la asesoría en clima de aula, realizada durante el segundo semestre del año 2015;
2. Su reconstrucción y análisis durante el primer semestre del año 2016, desde la perspectiva de un asistente del equipo asesor;
3. Un periodo -transversal a todo el proceso- para la formación en Asesoramiento a Instituciones Educacionales (AIE) y en Convivencia Escolar (CE), necesario para la participación en la asesoría, su registro y contraste.

De acuerdo a estos antecedentes, la pregunta que ha orientado la participación, reconstrucción y el análisis de esta memoria, se articula de la siguiente forma:

¿Cuáles son las principales características de un proceso de asesoramiento a una institución educativa en el ámbito de la convivencia escolar, en función de una demanda de mejora de clima de aula?

Para el abordaje de esta problemática, se ha dispuesto de los siguientes apartados:

La presente introducción y primer capítulo, que describe la temática general, la pregunta de investigación, su relevancia, proyecciones y sus aportes.

La presentación de los objetivos de trabajo y el marco metodológico utilizado (respectivamente, capítulos 2 y 3).

Un marco teórico en torno a la Convivencia Escolar (capítulo 4) y el Asesoramiento a las Instituciones Educativas (capítulo 5), que ofrecen antecedentes, caracterizaciones y conceptualizaciones sobre éstos.

Para la caracterización del proceso de asesoramiento, se ha dispuesto de dos apartados: uno que explica el contexto, programa y caracterización de la asesoría (capítulo 6), y otro que describe las principales etapas y tareas realizadas en su implementación (capítulo 7).

Respecto del análisis de los principales aspectos del asesoramiento, se ha dispuesto un apartado para destacar algunos nudos problemáticos y fortalezas observadas en la experiencia (capítulo 8), y otro, para realizar un análisis teórico-práctico de los principales ejes y características de la asesoría observada, en el marco de un asesoramiento institucional educativo en convivencia escolar (capítulo 9).

Finalmente, en las conclusiones de la memoria (capítulo 10) se revisan los principales aprendizajes del proceso de práctica profesional, la respuesta a la pregunta de investigación, y los desafíos que plantea esta experiencia a un próximo proceso de asesoramiento.

1.2 Relevancia

La relevancia de esta investigación se puede plantear en dos niveles, uno *macro* asociado al contexto social y político de la Convivencia Escolar (CE), y otro *micro*, relacionado con el contexto de trabajo, desde el cual emerge la demanda de abordaje de clima de aula.

1.2.1 Relevancia política de la Convivencia Escolar

Las relaciones sociales en la escuela, entendida también como Convivencia Escolar, si bien han formado parte de la escuela desde su origen, su campo de investigación es

relativamente reciente y de creciente interés durante las últimas décadas (Valdivieso, González, Leyton y Toledo, 2016).

Entre los principales promotores de éste emergente campo de investigación, se ha destacado una convergencia entre distintas políticas y comisiones de expertos impulsadas por la UNESCO y la ONU desde mediados del s. XX hasta la actualidad, destacándose entre éstas, la *Declaración de los Derechos Humanos* (1948), el *Pacto Internacional de los derechos económicos, sociales y culturales* (1966), la *Convención de los Derechos del Niño* (1989), la *Comisión Jomtien* (1990), *Comisión Pérez de Cuellar* (1993) y la *Comisión Delors* (1994); todos vigentes y reafirmados en diversas iniciativas de la UNESCO, tales como en el reconocimiento de la *Década Internacional para la cultura de la Paz y la No-Violencia para los Niños del Mundo* (2001-2010) y la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* (2001), entre otros.

De manera tal, que el “*vínculo entre la educación y los organismos internacionales*” (García, 2012, p.1) ha permitido un ordenamiento jurídico y político relevante en la educación, a través del reconocimiento e inclusión de los derechos humanos y la democracia (García, 2012). Ejemplo de ello es el levantamiento de distintas iniciativas legislativas en torno a la CE en Latinoamérica, que en el caso de Chile se ha materializado en la implementación de sucesivas políticas y leyes en esta área (Valdivieso, et. al., 2016).

Junto a lo anterior, diversas transformaciones socioculturales también han afectado y otorgado relevancia a las problemáticas de la CE, tales como, cambios en los sentidos de la escuela (Mejía, 2005), un paulatino deterioro de la figura del profesorado (Rodríguez, 2008), nuevas competencias requeridas desde el mundo laboral (Delors, 1994; Mejía 2005), la exigencia en la formación en competencias ciudadanas (García y López, 2011), una emergente tensión entre lo político y la transformación de la cultura escolar (Ahumada y Tapia, 2013), junto a una creciente sensibilización en torno a prácticas relacionadas con la violencia y la agresión (Serra, 2006; Valdivieso, 2009), entre otros.

Así, sucesivos cambios en lo político y lo social han generado un nuevo contexto cultural en torno a la CE, construyendo una óptica distinta para mirar los problemas asociados a las relaciones sociales en la escuela, y a su vez, coexistiendo con diversas y emergentes acciones que día a día afectan al mundo educacional y sus actores, bajo un escenario dinámico y transformador para la escuela.

1.2.2 Relevancia de la asesoría en el contexto de trabajo

La problemática que moviliza a la institución escolar a solicitar una mejora de clima de aula es *“un aumento paulatino de los conflictos de aula entre docentes y alumnos, que se ha visto agravado por episodios críticos de enfrentamiento de alumnos hacia docentes durante los últimos dos años”*, (ver apéndice A), expresado en episodios de agresividad entre alumnos, y desde alumnos hacia los profesores.

Los docentes, señalando sentirse atemorizados e impotentes en este contexto, declaraban no saber cómo enfrentar estas situaciones, sintiéndose sin herramientas, y desautorizados por apoderados.

Dado esta situación, en la institución escolar se implementaron dos medidas: por una parte se creó una comisión para la construcción de un protocolo de acción y revisión del reglamento escolar para abordar los problemas conductuales, y por otro, se gestionó una solicitud de un servicio de mejora de clima de aula al Dpto. de psicología de la Universidad de Chile.

Desde el Dpto. de psicología, una vez recibida esta solicitud, se constituyó un equipo asesor, se negoció la metodología de abordaje y se acordó programa de trabajo con la institución escolar para hacer frente a esta problemática.

1.3 Justificación, aportes y proyecciones

Entre los aspectos que justifican y dan relevancia esta investigación, se destaca la importancia del seguimiento y registro del asesoramiento como una metodología de trabajo para afrontar los problemas de clima de aula y de la convivencia escolar; así también, se considera la importancia de la sistematización de una experiencia de asesoramiento enriquecida por múltiples iniciativas, basada en un enfoque colaborativo entre una la institución escolar y una institución universitaria, que respeta el trabajo horizontal y promueve la investigación docente; y también, se destaca el carácter innovador de la propuesta de trabajo, como un proceso de co-construcción y horizontalidad entre ambas instituciones.

Se espera entre los aportes del esta memoria, colaborar con la sistematización de la asesoría realizada, explicando su metodología de trabajo y aclarando las complejidades de su proceso; por otra parte, se espera aportar con la construcción de una relación teórica coherente entre los principales conceptos de la asesoría, esto es la convivencia escolar, el clima de aula y la asesoría a instituciones educacionales. Junto a lo anterior, se busca ofrecer al lector un análisis reflexivo del asesoramiento, en el marco de la CE y el clima de aula, en pos de la identificación de algunos

elementos fundamentales o ejes de articulación necesarios para la implementación de una asesoría en el marco de la convivencia escolar.

Respecto a posibles futuras líneas de investigación de esta memoria, se plantean distintos ámbitos, por una parte, la importancia de continuar los estudios sobre los modelos de asesoramiento y/o capacitación que se están implementando; por otro, una necesaria profundización del marco teórico, social e histórico que precede los estudios de la convivencia escolar, para favorecer el análisis, contextualización y también una crítica de éstos.

También se enfatiza la relevancia de continuar la sistematización de *distintas experiencias* de asesoramiento basadas en un enfoque colaborativo y de investigación docente, para su contraste y/o complementación con el modelo implementado; así también, de continuar la investigación sobre los *tipos demanda* existentes en torno a la convivencia escolar de las instituciones educacionales. En complemento de lo anterior, también se sugiere continuar una profundización del marco social y político que está dando una relevancia (inédita) a la convivencia escolar actual.

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Conocer y analizar las principales características de un proceso de asesoramiento a una institución educacional en el ámbito de la convivencia escolar, en función de una demanda de mejora de clima de aula

2.2 Objetivos Específicos

Registrar y compilar información en terreno de la implementación de un proceso de asesoramiento en clima de aula

Sintetizar y describir las principales etapas de implementación del asesoramiento en clima de aula

Analizar y reflexionar sobre los distintos componentes en la implementación del asesoramiento.

3. Marco metodológico

Considerando la importancia del seguimiento y registro de la experiencia de asesoramiento implementado por el equipo de la U. de Chile durante la práctica profesional del presente autor (como del asistente del equipo), se definió una metodología de investigación basada en una Observación Participante, cuya modalidad de implementación y su conceptualización serán explicadas a continuación.

3.1 Observación Participante

Considerada como *“la técnica más empleada para analizar la vida social”* (Guasch, 1997, p.41), la observación participante (OP) consiste en una metodología cualitativa de recolección de datos y descripción de grupos humanos -denominados globalmente como *métodos etnográficos-* (Kawulich, 2006; Robledo, 2009), cuyo origen se remonta a los inicios de la antropología social de B. Malinowski (Robledo, 2009).

Su uso facilita el conocimiento de distintas realidades sociales –tales como pueblos originarios, grupos étnicos, minorías, organizaciones, procesos, subculturas y/o de agrupaciones profesionales- (Guasch, 1997, Kawulich, 2006), mediante el estudio de *“los diferentes componentes culturales de las personas en su medio: las relaciones con el grupo, sus creencias, sus símbolos y rituales, los objetos que utilizan, sus costumbres, sus valores”* (Robledo, 2009, p.2).

Para ello, el *“observador participa en la vida cotidiana de la gente que está siendo objeto de estudio”* (Becker y Geer, 1957, p.39) con el objetivo de la descripción y sistematización de las experiencias cotidianas, eventos, comportamientos y de diversas acciones que ocurren en el escenario social investigado (Marshall y Rossman, 1879; Elías, 2003).

Dicha participación ocurre mediante la observación *in situ*, esto es, registrando y compartiendo las experiencias en el ambiente estudiado; participando de forma abierta o encubierta en la vida cotidiana de los grupos o procesos investigados, mirando lo que pasa, escuchando lo que se dice y/o preguntando sobre estos acontecimientos, durante un tiempo determinado (Robledo, 2009; Platt, 1982), y además, reuniendo *“todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que han decidido estudiar”* (Robledo, 2009, p.3), entre los cuales se destacan *“hechos conexos, algunas entrevistas formales y muchas informales, algo de cálculo sistemático, recopilación de documentos y artefactos, y apertura en la dirección que toma el estudio”* (Elías, 2003, p.6).

Mediante la OP -señala Pellicer, Vivas y Rojas (2013)- el investigador adquiere una *doble perspectiva*, convirtiéndose en intérprete y conocedor de aquello que analiza, en la medida va interiorizando y compartiendo la lógica de los procesos que ocurren a su alrededor. De esta manera -señalan los autores- “*se genera conocimiento (...) cuando se produce la transformación del investigador en un miembro competente del espacio que analiza, al participar y vivir, de una manera íntima con él*” (Pellicer et. al, 2013, p.3).

3.1.1 Lineamientos metodológicos

Si bien es posible considerar lo señalado por Guasch (1997) sobre la OP, como “*un proceso poco formalizado y especialmente flexible*” (p.41), a pesar de ello hay múltiples aspectos a tener presentes en su puesta en marcha y que son factibles de explicitar. Entre estos, un cúmulo de aspectos primarios en la investigación, como los tipos de preguntas que guían el proceso, las hipótesis, contextos, oportunidades disponibles para observar, la representatividad de la población observada, y las estrategias para analizar y almacenar la información (Kawulich, 2006; Elías, 2003).

Otro aspecto clave es la claridad del proyecto de investigación, esto es, que esté ligado a la hipótesis de trabajo y orientado por presupuestos teóricos precisos -y no *indiferenciado o casual*- resguardando la significancia de la investigación y del material observado (Elías, 2003).

Un tercer aspecto, es la eventual inclusión de estrategias adicionales en la observación, como la aplicación de entrevistas, análisis de documentos, encuestas, cuestionarios u otros documentos, que permitan, o aumenten la validez de las observaciones realizadas, la construcción o contrastaste de hipótesis, o para responder preguntas de investigación (Kawulich, 2006)

Un cuarto aspecto, corresponde a una conceptualización del contexto de trabajo para la implementación de la OP (Guasch, 1997), en este caso, por medio de los conceptos de *campo* (la realidad o fenómeno social a estudiar) y *escenario* (los distintos contextos en los que se manifiesta este fenómeno) (Guasch, 1997).

Además, para un uso adecuado y contextualización de la OP, Guasch sugiere tres pasos, i) una adecuada selección de los escenarios de interacción con el grupo, ii) señalar el modo de acceso a tales escenarios, iii) y precisar el modo de interacción social en cada uno (1997).

Considerando estos elementos, a continuación se conceptualizará la OP en el marco de trabajo y su modo de uso.

3.1.2 Implementación

Considerando la diversidad y amplitud de los componentes de la conceptualización de la OP como una metodología de estudio de fenómenos culturales, creencias, valores, procesos y de la vida cotidiana de las personas, para efectos de esta memoria de práctica profesional se conceptualizará la OP desde del contexto de investigación, esto es, en el marco de un asesoramiento a una institución educacional.

De esta manera, se entenderá la *observación participante* como una *metodología cualitativa de recolección de datos de procesos de grupos humanos, donde el investigador participa de la experiencia cotidiana, acciones y eventos del proceso estudiado; registrando y compartiendo las distintas iniciativas implementadas, con el objeto de su descripción y sistematización.*

En el contexto de trabajo, el objeto a investigar por la OP es *la implementación de un proceso de asesoramiento en clima de aula, como una metodología de trabajo grupal, registrando y compilando las distintas iniciativas de trabajo de ésta, las herramientas utilizadas en su desarrollo y el cómo se implementa.*

Para el registro de esta experiencia, la observación participante se desarrolla de forma abierta a través de tres roles, como miembro activo del equipo que realiza el asesoramiento (asistente), como alumno en práctica de psicología en el ámbito educacional, y como compilador de la experiencia. El periodo de observación y/o registro de información es desde julio hasta diciembre del año 2015, con extensión a dos reuniones realizadas en mayo 2016.

Los datos accedidos para la sistematización de esta experiencia, corresponde a las reuniones de trabajo internas del equipo asesor, reuniones con la institución asesorada, observaciones en aula y sesiones de actualización docente, ordenados en una cronología (ver apéndice B) y registrados en una bitácora en terreno (ver apéndice C); complementados por la compilación de los documentos recibidos y emitidos durante la asesoría (ver apéndices A; D; E; F; G; H).

Respecto a las premisas de trabajo, es importante señalar que no se utilizaron hipótesis para ésta memoria, sino más bien una pregunta general sobre la implementación del asesoramiento. Por su parte, los presupuestos teóricos para el análisis de la experiencia, fueron producto de un proceso de formación paralelo a la investigación, en el marco de la convivencia escolar y el asesoramiento a instituciones educacionales.

Referente a la población observada para la descripción y contraste del proceso, cabe señalar que no consistió en grupo específico ni una institución en particular, sino más bien en la interacción entre grupos profesionales de distintas instituciones educacionales, entre estos, un equipo asesor de la U. de Chile, un grupo de directivos de una institución escolar, y además, un grupo de 40 profesores (de educación preescolar, y educación básica entre 1ro a 4to año).

Por su parte, el contexto y las oportunidades de observación de la experiencia se realizaron en el marco de la implementación del asesoramiento a la institución escolar, que en términos de campo y escenario se pueden expresar de la siguiente manera:

- Campo: dado que el fenómeno en estudio es el proceso de implementación del asesoramiento, el campo corresponde al asesoramiento mismo y las distintas instancias en que se realiza (sus escenarios)
- Escenarios: son las diferentes instancias de implementación y observación del asesoramiento (reuniones semanales, actividades en aula, sesiones de actualización, entre otros).

4. Convivencia Escolar (CE)

Para una conceptualización de los elementos teóricos utilizados en el análisis del asesoramiento en clima escolar, en el presente capítulo se revisarán algunos aspectos y antecedentes sobre dos términos claves de la asesoría: la *Convivencia Escolar* y el *Clima de Aula*.

4.1 Antecedentes en torno a la Convivencia Escolar

Diversas transformaciones socioculturales han precedido la instalación de la creciente importancia a la Convivencia Escolar en la educación, entre estas, sucesivos cambios en el orden de lo político, lo social y lo jurídico (García, 2012), que junto con brindar una base conceptual para su abordaje, también han dado legitimidad y un carácter obligatorio a la regulación de las relaciones sociales y su aprendizaje en la escuela.

Estas transformaciones, manifestadas por medio de distintas instancias internacionales como la ONU y la UNESCO, han priorizado la protección de la dignidad e integridad de las personas -como la Declaración Universal de los Derechos Humanos-, generando profundas repercusiones culturales y diversas iniciativas legislativas por parte de los países adscritos.

Además esto, procesos de transformación cultural y política propios de cada contexto, como lo ha sido la instalación y recuperación de la democracia en nuestro país, han otorgado un sello particular a la importancia del aprendizaje de habilidades relacionales fundamentales para la convivencia, por medio del énfasis en torno temáticas como la participación, el respeto, la tolerancia y la cooperación, entre otros (MINEDUC, 2002)

Así, este emergente contexto social, político y cultural, ha decantado en un proceso transformador de la formación en la educación, por medio de una nueva forma de concebir el rol de la convivencia en la escuela, y en el establecimiento de un enfoque de derechos que ha permeado la sociedad y con ello, las políticas y legislaciones en torno a la educación.

4.1.1 Enfoque de derechos

El enfoque de derechos, uno de los principales elementos de la convivencia escolar (MINEDUC, 2001; MINEDUC; 2011), conceptualizado desde la Declaración de los Derechos Humanos, refiere a una forma de concebir la igualdad y protección de las

libertades individuales en el marco del respeto a la dignidad humana, sin distinción de raza, ideología, religión o de cualquier otra índole (ONU, 1948).

Su legitimidad y fuerza política, proviene de variados tratados internacionales, como el *Pacto Internacional de los Derechos económicos, sociales y culturales* (ONU, 1965) el cual, en su cualidad de “*pacto*” suscrito por Chile en 1966 (MINREL, 1966), ha transformado la promoción de los derechos humanos en un imperativo progresivo a irrenunciable para la política de nuestro país.

Al respecto, resulta importante señalar que tanto la Declaración de los DD.HH como el Pacto Internacional están considerados “*entre los documentos jurídicos de corte internacional más relevantes en materia de educación*” (García, 2012, p.210), los cuales forman parte de un compendio de cinco documentos, que juntos constituyen la Carta Universal de los Derechos Humanos (OACDH, 2014; CINU, 2016).

Respecto de la Carta Universal, se compone de:

1. Declaración Universal de Derechos Humanos
2. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
3. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
4. Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
5. Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, destinado a abolir la pena de muerte

De esta manera, los DD.HH en el marco de los documentos de la Carta Universal, han constituido un referente jurídico internacional en torno a la regulación de las relaciones entre las personas, dentro del marco del respeto, dignidad y promoción de las libertades individuales, por medio de principios que han delimitado las políticas educativas de los distintos países adscritos a estos, promoviendo e intencionado las iniciativas legislativas necesarias para su cumplimiento.

4.1.2 Convivencia escolar desde los aportes de la ONU y la UNESCO

Relacionando los DD.HH con el mundo de la educación, y enriqueciendo el espectro conceptual y argumentativo de la Carta Universal, la UNESCO ha auspiciado una serie de instancias precursoras del abordaje de la convivencia escolar, entre las que destaca la Convención de los Derechos del Niño (UNESCO, 1989), Comisión Jomtien (1990), Pérez de Cuellar (1993) y la Comisión Delors (1994) entre otras, que han promovido su discusión desde los años 80` hasta la actualidad. Estas comisiones, en su conjunto, analizan y rescatan distintos aspectos que comprometen la formación en

convivencia escolar, diversidad, tolerancia, valores, entre otros, que han favoreciendo su difusión y aportando el análisis de los alcances de los DD.HH en la educación.

Entre las diversas temáticas posicionadas, se destaca la promoción de los derechos; protección, cuidado y desarrollo del niño tanto antes como después del nacimiento (UNESCO, 1989), la responsabilidad de la sociedad y la educación como transmisores de valores sociales y medioambientales hacia los niños (Jomtiem, 1990), el valor de la reciprocidad y la diversidad cultural como un motor creativo donde se posibilita el desarrollo social y de la existencia humana (Pérez de Cuéllar, 1996).

Otro elemento relevante, y ampliamente citado en el campo de la convivencia escolar, consiste en el planteamiento de la educación como *un tesoro* ante los desafíos de la sociedad actual, de la Comisión Delors (1994). En ese documento se señala la educación como una forma de progreso de las personas, por medio del cultivo de cuatro aprendizajes o pilares fundamentales: el *aprender a conocer*, el *aprender a hacer*, el *aprender a vivir juntos* y el *aprender a ser* (Delors, 1994).

De estos *pilares*, se destaca el *aprender a vivir juntos* como una forma de conceptualizar pedagógicamente la importancia del conocer, participar y cooperar con otros, descubrirse a uno mismo y de aceptar la alteridad y la diversidad (Delors, 1994).

Dada la riqueza conceptual de estos lineamientos, muchas de sus consideraciones han sido incluidas como un aporte teórico dentro de las políticas en convivencia escolar chilenas (MINEDUC, 2002; MINEDUC, 2011; MINEDUC, 2015).

4.1.3 Legislación chilena sobre Convivencia Escolar

En el contexto chileno, y tomando los aportes de las instituciones internacionales (MINEDUC, 2015), distintas políticas han permitido abordar convivencia escolar en torno las dos principales leyes de educación chilena, la LOCE y la LGE, enfatizando no solo su importancia, sino también su carácter legal y obligatorio. Dichas políticas, que han surgido en medio del proceso de recuperación e instalación de la democracia en el país, han favorecido la búsqueda de principios para la convivencia en base a la participación, la protección de los DD.HH, la formación en valores y la prevención de violencia (Valdivieso et. al., 2016).

En el eje de la participación, se destaca la una serie de políticas que han buscado promover la participación de forma transversal e interestamental en los establecimientos educativos, entre las cuales se ha destacado la elaboración de reglamentos de centros de alumnos, de consejos escolares, una política de participación para apoderados, entre otros (Valdivieso et. al., 2016). Estas iniciativas,

reforzadas en la Política de Convivencia del año 2002 (MINEDUC, 2002), promueven una convivencia democrática, la participación de todos los actores de una comunidad educativa y en su reconocimiento como sujetos de derecho (MINEDUC, 2002).

Entre otros componentes de la CE en la política chilena, se destacan los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), basados en el desarrollo personal, moral y social de los alumnos (Valdivieso et. al., 2016), la importancia del respeto, la protección a la vida privada y pública, la igualdad de oportunidades, y la elaboración de normas escolares bajo el marco de los derechos y los deberes de las personas (MINEDUC, 2002)

Tras la actualización de la política de convivencia en el año 2011, se ha reafirmado un enfoque formativo en valores y derechos por todos los actores de la comunidad educativa (MINEDUC, 2011). Por su parte, en la LGE del 2012 se reemplazan los OFT por los OAT -Objetivos de Aprendizaje Transversales-, dando un énfasis en formación de habilidades, conocimientos y actitudes para objetivos generales de la educación, basados en la dimensión física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual del estudiante (Valdivieso, et. al, 2016).

Un último eje a destacar de la legislación chilena en torno a la convivencia escolar, es la prevención de la violencia y la discriminación en la escuela, por medio de la aprobación de la ley 20.536 sobre violencia escolar y la ley 20.845 de inclusión escolar.

4.1.4 Otros cambios socioculturales convergentes con la convivencia escolar

La importancia del abordaje en convivencia escolar, además de los tratados internacionales y la política educacional del país, también ha guardado una estrecha relación con una dimensión más cotidiana de las instituciones escolares, producto de una serie de cambios socioculturales que han dado relevancia al rol de la convivencia dentro de la escuela (Delors, 1994; Jares, 2002).

Entre estos se destaca, la repercusión de nuevas competencias laborales exigidas en la sociedad y su relación con la formación de habilidades sociales en la escuela (Delors, 1994, Mejía, 2002), la creciente importancia de los aprendizajes necesarios para desenvolverse en los espacios sociales y para convivir con otros (Delors, 1994; García y López, 2009), una percepción del aumento de la violencia escolar (Serra, 2003; Valdivieso, 2009), y las tensiones consecuentes entre el enfoque de derechos y la cultura escolar (Ahumada y Tapia, 2013), entre otros.

4.2 Conceptualización de Convivencia y Clima Escolar

Habiendo referido sobre algunos antecedentes en torno al estudio y abordaje de la convivencia escolar, en este apartado se señalarán distintas conceptualizaciones y sus componentes, con el objetivo de delimitar las nociones sobre la CE a utilizar en el análisis de la asesoría realizada. De forma concordante con esto, también se hará un repaso del concepto de clima de aula y su relación con la CE.

4.2.1 La Convivencia Escolar (CE)

Como primer aspecto -y general- a destacar de la CE es su carácter poliédrico, esto es un concepto “*donde caben distintas miradas*” (Godás, Santos, y Lorenzo, citado en García y López, 2011, p.4), expresado en diversos componentes de la CE, tales como las representaciones sociales de la escuela, sus actores, roles, climas institucionales, normativas, reglamentos, entre otros (Ruz, 2006).

Complemento de lo anterior, también se destaca la importancia de los vínculos sociales como componentes de la CE, debido a que –intermediados por procesos de enseñanza y aprendizaje- permiten compartir espacios y recursos de distintos tipos: materiales, sociales o simbólicos (Coronado, 2008).

Por su parte, Delors (1994) y Jares (2001) enfatizan la CE como una *forma de vivir con otros*, en un marco social específico y en base a determinadas relaciones sociales y códigos valorativos. De forma similar, García y López consideran la CE como una construcción colectiva, basada en una dinámica de interrelaciones entre los actores de la educación, enmarcada en derechos y deberes que traspasan los límites del espacio escolar (2011).

Desde una perspectiva más panorámica, también es posible entender la CE como un espacio que abarca las dinámicas y relaciones dentro de la escuela, y que incluye aspectos como la formación en valores, manejo de conflictos y desarrollo emocional de estudiantes (Leyton, 2014), la cual constituye experiencias constructoras de identidad humana, enmarcada en un tejido de interrelaciones entre distintos actores educativos, inherente al conflicto, y que es enseñada y aprendida de forma transversal (Valdivieso et. al, 2016).

Por su parte, las últimas dos políticas de convivencia escolar chilenas, también ofrecen conceptualizaciones importantes sobre la CE, aunque distintos según su año. La política del 2011, señala la CE como opuesta a la violencia escolar y basada en un marco de interrelaciones armoniosas o positivas, de respeto y solidaridad recíproca (MINEDUC, 2011); por otra parte, la política del 2015, alude a ésta como un fenómeno

social cotidiano y dinámico, construido entre distintos actores que crean y recrean la cultura escolar, y que refiere a la calidad de las relaciones humanas (MINEDUC, 2015).

Como un último conceptualización a destacar, desde un ámbito inter-institucional, Yáñez señala la CE como un ámbito que vincula e interrelaciona transversalmente a la escuela, familia y sociedad; que aporta pautas y modelos de conducta e interacción; posibilita la participación de diversos miembros de la comunidad educativa; y además, que no está limitada a una asignatura, sino como “*un contenido curricular, que atraviesa transversalmente todas las asignaturas*” (Yáñez, 2015, p.9).

4.2.1 Conceptualización de la CE para la presente investigación

De acuerdo a lo anterior, es posible considerar la CE inmersa entre diversos componentes de la escuela, tales como la formación docente, comunidad escolar, currículum, valores, políticas educativas, clima escolar, conflictos, derechos humanos, reglamentos, vínculos y afectos, construcción de la identidad personal, recursos institucionales, entre otros (Leyton, 2014; MINEDUC, 2015; Valdivieso, et. al, 2016). Los cuales, son factibles de organizar en cuatro aspectos principales de la CE:

En primera instancia, es importante considerar lo señalado por Leyton (2013) acerca de la CE como el *lugar de las interacciones*, como una forma de conceptualizar las relaciones sociales en la escuela y el *aprender a vivir juntos* (Delors, 1994; Jares, 2001; García y López, 2011; Leyton, 2013) de forma transversal en la comunidad escolar (Yáñez, 2015; Valdivieso, et. al. 2016). Concordante con esto, es la idea de “*dimensión ineludible*” de la escuela (Betancor, 2009, p.17) debido a que en ambas se destaca la CE como un ámbito presente en toda la escuela.

Como segundo aspecto, es importante considerar CE como un espacio donde se constituyen vínculos sociales, mismos que se manifiestan en dinámicas cotidianas como el clima de aula, la forma de abordar los conflictos, la cualidad de los afectos presentes en el aula, entre otros (Cassassus, 2008; Ruz, 2008; Coronado, 2008), así como también, de aspectos de carácter más permanente en la escuela y que afectan la CE, como la normativa escolar, identidades locales –personal y grupal-, el clima escolar, vínculos establecidos entre sus estamentos, la cualidad de sus espacios físicos, entre otros (Valdivieso, et. al, 2016; Molina y Pérez, 2006).

Un tercer aspecto, lo constituyen los espacios materiales compartidos, y que eventualmente también podrían afectar la CE, tales como las condiciones de infraestructura (limpieza de espacio, calidad aislación térmica o acústica), horario y

extensión de trabajo, insumos materiales, tecnológicos, entre otros (Coronado, 2008; MINEDUC, 2015).

Un cuarto aspecto destacado en la CE, lo constituyen los recursos simbólicos compartidos en la escuela, como las formas de otorgar sentidos y significados atribuidas a las relaciones sociales, al contexto, y de cada persona hacia sí misma (Saldivia, 2008; Coronado 2008).

Considerando estos aspectos, y para efectos del presente trabajo, se entenderá la CE como:

Una dimensión ineludible de la escuela, compuesta por las interacciones de distintos actores, en sus costumbres e intereses, donde se comparten recursos materiales, espacios sociales y simbólicos, que en su conjunto, constituyen diversas formas de representación de las personas (de sí mismos, de otros y de su espacio).

De esta conceptualización, se destaca la CE como una dimensión que permea los distintos ámbitos de la escuela; que enfatiza su carácter heterogéneo; y donde distintas personas comparten sus recursos, se influyen mutuamente, y con ello, sus formas de representar su entorno y a sí mismos.

4.3 Clima Escolar

El concepto de clima de aula, integrado en la solicitud que inicia el asesoramiento, resulta clave para distintas instancias de la asesoría. Así, para su conceptualización y posterior uso en el análisis de la asesoría, en este apartado se consideran algunas nociones y distinciones entre el concepto de *clima escolar* y *clima de aula*.

4.3.1 Perspectivas sobre el Clima Escolar

La aplicación del concepto de *Clima* al análisis de organizaciones es homólogo al de una “metáfora atmosférica”, en alusión al análisis de los rasgos o factores que mantienen ciertas regularidades en un lugar determinado (Silva, 1992). Una de las ventajas que aportaría esta metáfora, es una ampliación de la perspectiva de análisis de una organización desde una visión parcializada-reduccionista, a una más global, donde el ambiente actúa como una variable sistémica más compleja (Rodríguez, 2005).

Considerando la institución escolar como una organización, el estudio del clima escolar se refiere a una forma de estudiar el clima organizacional en el campo educacional (Aron y Milicic, 2001; Mena y Valdés 2008).

Una de las particularidades de este concepto de clima, es su rol globalizador del ambiente de la escuela, destacando sus elementos estructurales y funcionales relativamente permanentes en el tiempo, que influyen en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal; y donde la percepción de las personas constituye un indicador fundamental del estudio de clima (Coronel, 1994, citado en Molina y Pérez, 2006).

Destacando también la cualidad estable del ambiente escolar y haciendo énfasis en su experimentación por los participantes, Miskel y Hoy (1996) señalan que el clima escolar afectaría las conductas de sus participantes, influidas a su vez por la percepción de conductas de los otros (citado en Cid, 2004. p.121).

Sumado a lo anterior, la percepción de aspectos del ambiente también constituye un aspecto fundamental del clima escolar, junto con las condiciones de trabajo, experiencias y características relativamente estables de la escuela reflejadas en profesores, estudiantes y directivos (Aron y Milicic, 1999; 1999b; 2000).

Por su parte, Cornejo y Redondo (2001) centrando su análisis en la relación, consideran clima como *“la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”* (2001, p.16). Además de lo anterior, señalan que el clima tiende a tener elementos compartidos pues estas percepciones se construirían desde las experiencias interpersonales en la institución.

Cid (2004) en un trabajo de síntesis, señala elementos o propiedades transversales a las conceptualizaciones de clima de aula, entre las cuales destaca seis:

1. Cualidad relativamente estable del ambiente escolar.
2. Está sujeto a distintos componentes de la estructura y funcionamiento de la organización, por ejemplo, el estilo de liderazgo.
3. Se basa en percepciones colectivas.
4. Estas percepciones pueden ser diferentes entre ellas.
5. Surge de las conductas que son consideradas importantes.
6. Influye en la conducta de los miembros de la organización.

Además de las percepciones de quienes participan de la institución escolar, Valdés y Mena (2008) señalan que el clima escolar también es afectado *“por las dinámicas que se generan con los estudiantes, su familia y entorno; y las percepciones mismas de los estudiantes como actores y destinatarios en relación al aula y a la escuela”* (2008, p.3).

4.3.2 Clima escolar de aula o microclimas

El clima escolar no es una representación homogénea para toda la institución y puede manifestarse con matices según el “microespacio” escolar en donde se perciba (Cornejo y Redondo, 2001; Molina y Pérez, 2006; Mena y Valdés, 2008). Así las aulas de clases, recreos, reuniones u otros ámbitos de una escuela, poseerían sus propios climas.

Aron y Milicic conceptualizan esto como la existencia de microclimas al interior de la escuela (Aron y Milicic, 2000), los que no necesariamente se acotarían a los espacios institucionales establecidos como reuniones o actividades en aula, sino que también puede manifestarse en agrupaciones dentro el contexto escolar, por ejemplo en grupos de profesores o de alumnos (Aron y Milicic, 2000).

Sobre las diversas formas en las que pueden manifestarse estos microclimas, Mena y Valdés señalan que pueden ser *“desde pequeños grupos de amigos al interior de un curso hasta un curso completo dentro del nivel o algún grupo extraprogramático de la escuela, como un equipo deportivo, artístico, agrupación religiosa o de trabajo comunitario, entre otras”* (Mena y Valdés, 2008, p.5).

Al respecto, y considerando la variedad de microclimas en la escuela, Cornejo y Redondo (2001) sugieren tres niveles de análisis: un clima institucional, que se relacionaría con estilos de gestión, normas de convivencia y participación de la comunidad; un clima de aula basado en las relaciones entre profesor y alumno, metodología y relaciones de pares; y un nivel intrapersonal, relacionado con creencias y atribuciones personales, como el autoconcepto, motivaciones y expectativas de otros.

En consecuencia es posible concluir que, si bien habría un gran clima social escolar, a su vez estaría compuesto por variados microclimas correspondientes a los subsistemas sociales del sistema escolar (Mena y Valdés, 2008). Funcionalmente estos microclimas podrían desempeñar roles distintos, constituyéndose como “protectores u obstaculizadores” de conductas, interacciones y valores deseados por la institución. De esta forma, estos microclimas - dependiendo del contexto- podrían actuar como amortiguadores del efecto que tiene el clima general (Mena y Valdés, 2008) o también (y en sentido inverso) como catalizadores de cambio de los procesos de la institución.

4.4 Relación Convivencia Escolar y Clima escolar

Señalados los distintos aspectos de la convivencia escolar y clima de la escuela, ¿Cómo entender esta relación?

La convivencia escolar corresponde a un ámbito o dimensión de la escuela, que involucra no solo interacciones, sino también diversos elementos que inciden en éstas, como los reglamentos, recursos, aspectos simbólicos, identidades, e incluso políticas que se materializan en las distintas formas de dirigir y organizar trabajo escolar.

Por otra parte, el clima corresponde principalmente a la percepción, esto es, la experiencia subjetiva que tienen las personas de las condiciones de aprendizaje, trabajo e interacción en la escuela. El uso de este término, facilita una forma de conceptualizar el cómo las personas se representan su experiencia en el espacio escolar.

Así, la convivencia es una forma de englobar múltiples aspectos de las dinámicas relacionales de la escuela, mientras que el clima es una forma de conceptualizar el cómo las personas se sienten y reaccionan ante estas dinámicas.

5. El Asesoramiento a Instituciones Educativas (AIE)

Considerando que la metodología de trabajo propuesta para atender la solicitud de mejora de clima de aula fue un asesoramiento, a continuación se realizará un repaso bibliográfico de sus principales aspectos, conceptualizaciones y tipos de asesoría, para –en los próximos capítulos- elaborar un contraste de la experiencia de asesoría observada.

5.1 Términos asociados a una asesoría en educación

Como primer aspecto a considerar, el término de Asesoramiento a Instituciones Educativas (AIE) se presenta de diversas formas compuestas, tales como “asesoramiento a” o “asesoría a” (Nieto, 2001; Sánchez, 1997; Murillo, 2002), seguido por “a escuelas”, “a instituciones educativas/educacional”, “pedagógico institucional”, “al profesorado” (Nicastro, 2008; Romero, 1997), que en suma son distintas formas de relacionar la labor de un equipo asesor y una institución educativa.

Por su parte, la relación entre asesoramiento, institución y educación se presenta en una amplia gama de conceptualizaciones que, según Nieto (2001), pueden incluir una extensa disquisición sobre preceptos, posturas ideológicas o personales, también como una especulación a partir de ciertos datos, o como amplias elaboraciones para sistematizar el fenómeno. Esto, sumado la complejidad de cada contexto de trabajo, variedad en sus objetivos, diversidad de equipos asesores, diferencias metodológicas, hacen de su conceptualización una tarea que difícilmente pueda contar con “*afirmaciones que pretendan ser válidas para una generalidad de situaciones*” (Nieto, 2001, p.147).

Razón por la cual, y como recurso de la presente investigación, a continuación se ofrecerán algunos antecedentes y caracterizaciones sobre estas definiciones, para finalmente conceptualizar un modelo de asesoramiento que pueda ser utilizado como un recurso o referente de análisis, para la experiencia de asesoramiento observada en el contexto de práctica profesional.

5.2 Conceptualización de la asesoría en una institución educativa

Por sí solo, el concepto de asesoramiento o asesoría, refiere a la labor del asesor como un letrado que aconseja a un juez en su dictamen (RAE, 2014). De forma concordante, la etimología de *asesor* proviene del latín *assidere* o *ad-sidere* (prefijo *ad* = junto a, y *sidere* =sentarse) que significa “*sentarse al lado de*”, en referencia al

ayudante del juez que se sentaba a su lado y lo asistía en casos a resolver (Echegaray, 1987; RAE, 2014). Referente a la asesoría dentro de las instituciones educativas, la bibliografía especializada hace alusión a su concepto en múltiples formas.

Nieto (2001), entiende el asesoramiento en educación como “*un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas de la organización*” (2001, p.148).

Rodríguez (2007), concibe la asesoría como una ayuda al docente, para asegurar la difusión de la mejora a todos los estudiantes bajo su tutela académica. También destaca la asesoría como una “*conversión de las instituciones educativas en espacios de experimentación para estimular la transformación del marco socializador de la escuela*” (p.10).

Para Yáñez (2008) consiste en un modelo de intervención centrado en un sistema social, que busca la comprensión de las personas y de lo que pasa entre ellos, más allá de los puntos de vistas individuales, de forma empática y por medio de lo comunicado por los sujetos mismos.

Murillo (2002) hace énfasis en los procesos de colaboración entre asesores y los centros educativos y profesorado, con la finalidad de prevenir problemas, además de participar y ayudar en la solución de los que puedan surgir, por medio de la cooperación y en búsqueda de una mejora educativa.

Palma (2006) comprende la asesoría como un proceso de interpretación de una demanda, que debe lidiar con resistencias institucionales a un abordaje psicosocial de la problemática de la escuela. Enfatiza la importancia de la comprensión del otro en los procesos de asesoría, ya que es por medio de la comprensión mutua que se puede construir el dialogo, los aprendizajes y la identificación de los problemas de la institución. Considera que una asesoría en educación necesariamente debe tener carácter institucional, para favorecer la apropiación de las problemáticas por parte de la escuela.

De una forma integrada, Sánchez (1997) entiende los centros educativos como comunidades sociales con historia, y define este tipo de asesoría como un proceso de movilización de recursos tanto internos como de agentes externos, con la finalidad de que “*estas organizaciones escolares se conozcan, interpreten y den significado a los acontecimientos que en ellas ocurren*” (p.200)

Finalmente, y desde una perspectiva dialógica y exploratoria, Nicastro (2008), conceptualiza el asesoramiento a una institución educacional como “*una práctica que tiene pretensión de intervención, en el sentido de interrogar sentidos, abrir a nuevas preguntas (...) que explora escenas, tramas y relaciones*” (p.3), donde por medio de escuchar y de hacer circular la palabra se “*develarán cuestiones ligadas a la dimensión simbólica de los vínculos entre unos y otros, entre todos y los proyectos, las ideologías, los sentidos, la tarea, los propósitos*” (p.3).

5.3 Características principales del AIE

Considerando la amplia gama de elementos del concepto de AIE, se destaca la interdependencia de muchas temáticas, algunas que son limitadoras u otras que son amplificadoras de posibilidades para el asesoramiento. Entre estas temáticas se destaca la negociación, asignación de roles, cualidad de relación establecida, competencias sociales, uso de recursos, identificación de demandas y problemáticas, establecimiento de objetivos, conocimientos de metodologías de trabajo, compromisos adquiridos, encuadre de trabajo y el estilo de la relación (simétrica, asimétrica, cooperativa, entre otros). Para organizar esta amplitud temática, se agrupan en cuatro características fundamentales de una asesoría:

La relación entre el asesor y la institución educacional. Consiste en una relación de cooperación que desmarca al asesor de un rol de *médico diagnosticador*, promoviendo un rol protagónico a la comunidad educativa y su capacidad para identificar problemáticas y dificultades a abordar (Sánchez, 1997; Murillo, 2002). De tal forma que, señala Rodríguez (2007), la relación entre asesor y asesorado se constituya como una ayuda en el campo académico y no tanto como la de un experto que provee conocimientos y soluciones. En este sentido, la labor del asesor estará basada en la creación y mantención de ese vínculo, lo cual requerirá de habilidades comunicativas y sociales específicas para establecer una comunicación de confianza, así también para apoyar la evolución del proceso, su negociación y para asistir al asesorado a identificar y expresar su demanda, entre otros (Sánchez, 1997).

Disponibilidad de recursos. Otro elemento importante, es la movilización de recursos por parte de la escuela (Sánchez, 1997; Murillo 2002), específicamente recursos limitados y necesarios para la institución, unos más concretos como los económicos, infraestructura, cualidad de los espacios, material audiovisual; u otros más abstractos, como la capacidad organizacional de la institución, calidad de las relaciones, rigidez de sus estructuras horarias y funciones. La importancia de su óptimo manejo para la asesoría, según Murillo consiste en que “*se trata de procesos que no se dan en el*

vacío, que requieren una estructura que facilite recursos materiales y humanos, que coordinen los diferentes momentos del proceso. Requieren, en definitiva, la existencia de servicios de apoyo que colaboren con el profesorado en la iniciación, desarrollo y evaluación del proyecto” (2002, p.2)

La demanda de la institución. Es la base de la constitución de los objetivos a abordar y con la cual se dará sentido a los recursos movilizados (Palma, 2006). Es importante que el equipo asesor sea sensible tanto a las demandas explícitas como implícitas, y que identifique de que sectores de la institución proviene (Murillo, 2002; Palma, 2006). Al respecto, señala Palma (2006) que es posible que la demanda no esté clara dentro de la misma escuela, o que sea impuesta por la alguna institución externa que solicite el servicio de asesoría; en ambos casos se requerirá de una paulatina articulación de la demanda de la institución y del profesorado, en base a la elaboración y el análisis de la *“queja desarticulada, afectada”* (Palma, 2006, p.10)

El encuadre y compromiso de trabajo. Una última característica importante en el contexto del asesoramiento es el establecimiento de un compromiso o de encuadre de trabajo, que exprese normas mínimas que regulen las relaciones sociales que afectarán el funcionamiento de la asesoría y que permitan –al equipo asesor- su adaptación a las reglas y roles de la institución (Nicastro, 2008; Murillo, 2002). Entre las cualidades de este encuadre de trabajo, se destaca que debe ser *“claro y preciso, que le sirva de sostén y apoyo”* (Nicastro, 2008, p.7) y que señale *“la asignación realizada de tareas y responsabilidades a desarrollar, de los compromisos adquiridos por cada uno de los miembros participantes en el proceso, de los recursos disponibles así como su utilización”* (Sánchez, 1997, p.209). Entre otros elementos importantes, usualmente no explicitados, está también la creación de un programa de trabajo, constitución de equipos dentro de la institución, la definición de métodos de evaluación y retroalimentación.

5.4 Modelos de AIE

Según Nieto (2001) el asesoramiento está sujeto a relaciones jerárquicas que condicionan tanto al asesor como al asesorado, en un marco de relaciones de poder que se pueden manifestarse en formas directivas. En este sentido, presenta los siguientes modelos de relación, como posibles formas de establecer un trabajo entre asesor y asesorado:

- Modelo de intervención: refiere al establecimiento de una relación asimétrica o vertical, donde el punto de vista predominante es del asesor como experto y como

poseedor de conocimientos, además de ser quien diagnostica, interpreta y define los problemas a abordar, desde sus preceptos de la realidad de la escuela.

- Modelo de facilitación: otra forma de relación asimétrica o vertical, pero de predominancia del asesorado. Es igual de unilateral que un modelo de intervención, pero es aquí, es la escuela quien define el diagnóstico, solicita un tipo de abordaje, siendo el asesor es quien asiste a la solución de las problemáticas identificadas.
- Modelo de colaboración: consiste en un tipo de asesoramiento simétrico u horizontal, en base a la cooperación y el reconocimiento de la interdependencia y aprendizaje mutuo. Se basa en el diálogo, deliberación y contraste de los puntos de vista de cada uno de los actores. La definición de problemáticas, planificación, toma de decisiones, diseño de soluciones, así como el liderazgo, son dialogados y compartidos.

5.5 Conceptualización para la presente investigación

Considerando los elementos anteriores, se entenderá la asesoría en instituciones educacionales como una *estrategia de vinculación y movilización de recursos de una escuela, en conjunto con un equipo de apoyo (externo), en base a determinados objetivos y compromisos, y de acuerdo a determinado modelo de trabajo, que puede ser de intervención, de facilitación, o colaborativo.*

Por *estrategia de vinculación* se hace referencia al método, competencias comunicacionales y profesionales para establecer el trabajo en conjunto entre el equipo asesor y el centro educacional; bajo el concepto de *recursos* se alude a los insumos limitados necesarios para la puesta en marcha del proceso, tales como los económicos, estructurales, organizacionales, tiempo disponible, entre otros; por *conjunto* se entenderá que es un trabajo compartido; por *objetivos* se entiende las demandas y problemáticas de la institución transformadas en metas de trabajo, las cuales otorgarán sentido al asesoramiento y movilizarán los recursos de la institución; y finalmente, por *compromiso* se entenderán las tareas, roles y el encuadre necesario para el desarrollo del proceso. Además de lo anterior, se enfatiza también la libertad de elegir un modelo de asesoramiento, que puede implicar una relación vertical (modelos de intervención o facilitación) u horizontal (modelo de colaboración).

6. Contexto y Programa de Asesoramiento del equipo de la U. de Chile

Con el objetivo de presentar las principales características del proceso de asesoramiento observado, en este apartado se revisarán –introdutoriamente- algunos aspectos del contexto y propuesta de trabajo, tales como, el tipo de institución escolar asesorada, el programa de asesoría, el equipo de trabajo asesor y las etapas del proceso.

6.1 Institución escolar asesorada

La institución escolar asesorada (cuya identidad será reservada), consiste en un establecimiento educacional particular de la Región Metropolitana, científico-humanista, con educación preescolar, básica y media, de nivel socioeconómico medio-alto, con aproximadamente unos 1500 alumnos, 100 docentes y 50 cursos.

Por su parte, el grupo de trabajo del asesoramiento (que fue solo un sector de los docentes de la escuela), consistió en los 16 cursos entre 1ro a 4to año básico, que comprende a 38 docentes, dos psicólogas y una orientadora. Como apoyo a esta actividad, también participaron las ocho educadoras de párvulo de la institución.

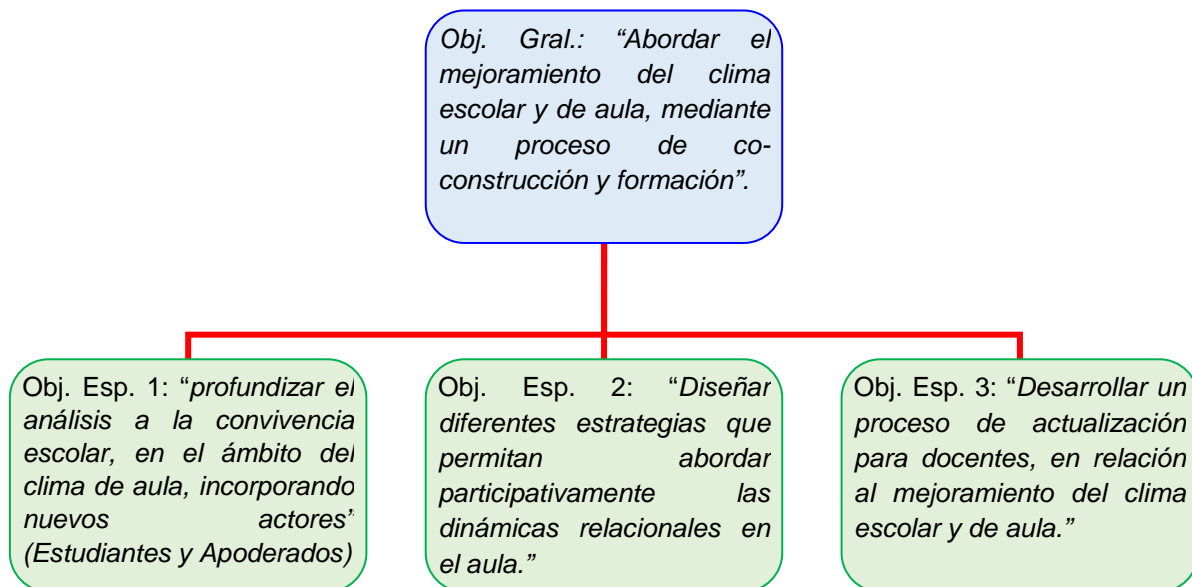
El grupo coordinador de la institución escolar (que estuvo a cargo de la coordinación interna de la asesoría) estuvo compuesto por su jefe de UTP, la educadora de párvulos encargada del ciclo de preescolar, una docente encargada del ciclo de educación básica, una psicóloga de educación básica, y una docente representante de una comisión de protocolo de la institución escolar.

Cabe señalar también el universo de estudiantes y apoderados consultados durante una de las principales actividades del asesoramiento, correspondió a un total de aprox. de 800 personas.

6.2 Programa de asesoramiento

El programa de asesoramiento del equipo de la Universidad de Chile (cuya implementación y evolución será descrita en el siguiente capítulo) fue concretado en un documento denominado “*Asesoría y Capacitación para la construcción de estrategias de abordaje del Clima de Aula*” (disponible en el apéndice D).

Entre sus principales aspectos, se destaca el objetivo general de la asesoría, y los objetivos específicos necesarios para su realización:



Para el logro de cada uno de estos objetivos, en el programa también se señaló una serie de requisitos, tareas, roles, reuniones y equipos necesarios en el proceso, donde se destacan:

- 48 horas de trabajo por cada docente, dentro de su horario laboral entre los meses de septiembre a diciembre (16 horas para sesiones presenciales, y 32 para profundizar el diagnóstico de clima de aula).
- Mantenimiento de un equipo de trabajo multiestamental de la institución escolar (padres y apoderados, profesores, Equipo de Convivencia, Jefatura de Ciclos, estudiantes y psicóloga).
- Reuniones internas del equipo asesor (semanales).
- Reuniones entre el equipo asesor y el equipo multiestamental.
- Coordinación y monitoreo de las distintas actividades, por medio del equipo multiestamental.
- Calificación y retroalimentación del trabajo de cada docente (que incluía la elaboración de diagnósticos, asistencia a sesiones, presentación de estrategias de abordaje y autoevaluación).

De esta manera, el programa de trabajo estructuró y señaló la forma en que se implementaría la asesoría, y de algunos requisitos necesarios para ello.

6.3 Equipo de trabajo asesor

El equipo de trabajo -relativamente heterogéneo- estuvo compuesto por cuatro miembros del Departamento de Psicología, y una educadora de párvulos del

Departamento de Educación. Todos pertenecientes a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

El coordinador principal del grupo asesor y expositor, doctor en psicología social. A lo largo del asesoramiento, se desempeña en temáticas como la violencia escolar y la convivencia escolar.

Coordinador interno del equipo y expositor, doctor en psicología. Durante el asesoramiento, se encarga de la temática de inclusión educacional y trabajo colaborativo en el aula.

Apoyo de doctora en Educación, miembro del equipo y expositora. En la asesoría se encarga de las temáticas de juego en el aula, prácticas docentes, y transición de preescolar a básica.

Dos licenciados en psicología, cuya función es apoyar al equipo en las reuniones, asistir el desarrollo de sus actividades, y de algunas tareas logísticas.

6.4 Caracterización proceso

Entre las principales características del proceso de asesoramiento -a describir en el siguiente capítulo- se destaca que:

-Tuvo una duración de seis meses (julio-diciembre 2015) concentrando el mayor periodo de actividad entre los meses de septiembre y noviembre.

-Su implementación y coordinación, estuvo a cargo del trabajo colaborativo entre un equipo de la U. de Chile y un equipo coordinador de la institución escolar.

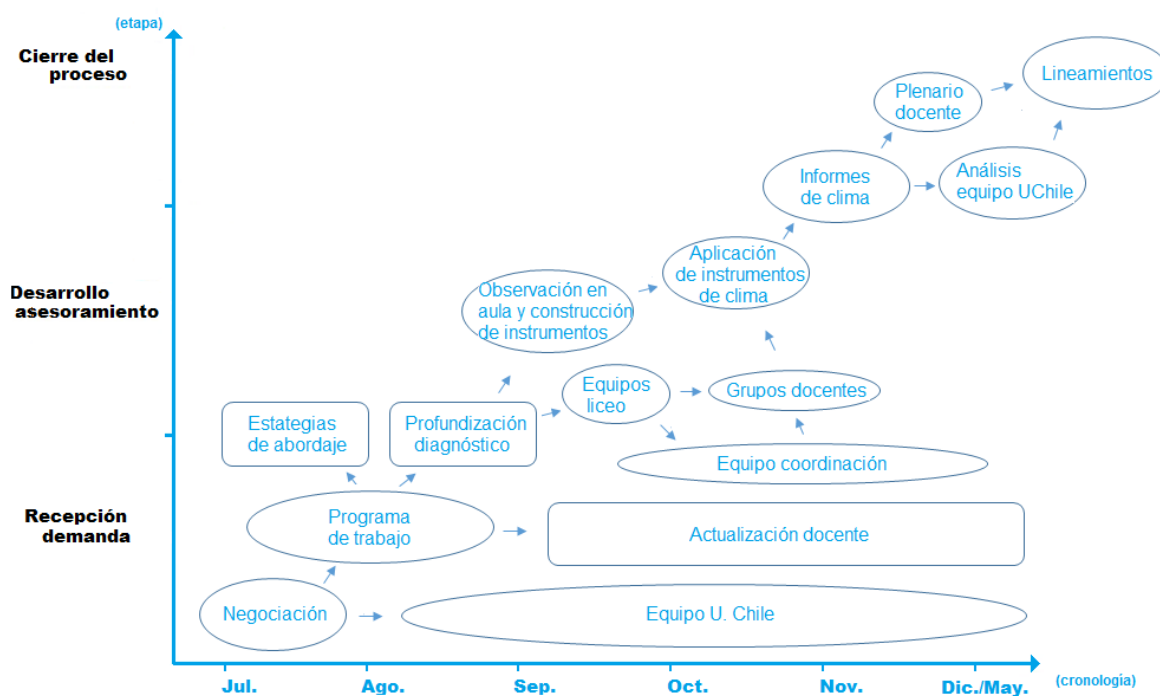
-Se desarrolla en tres etapas: una recepción de la demanda; la implementación de las tareas del programa; y el cierre del proceso.

-Implicó la coordinación y trabajo de 57 profesionales de educación (52 de la institución escolar y 5 de la U. de Chile), para la consulta a 400 estudiantes y 400 apoderados sobre sus percepciones de clima de aula.

7. Descripción de la Asesoría Observada

Con el objetivo de describir y ofrecer una cronología de los distintos procesos desarrollados en la asesoría observada, principalmente en la implementación de su programa de trabajo, a continuación se explicarán sus principales tareas e hitos.

Para ello, se ha dispuesto su organización en tres etapas: una *inicial*, donde se recibe la solicitud de mejora de clima de aula; una etapa de desarrollo, donde se describen las distintas tareas implementadas; y una etapa de cierre, donde se explican las últimas tareas emprendidas del asesoramiento (etapa que requirió una postergación de dos sesiones hasta mayo del año siguiente).



En la imagen, se puede observar que durante los primeros dos meses se trabajó en la elaboración del programa, la definición de sus objetivos (figuras cuadradas) y en la constitución del equipo de trabajo; el período intermedio –septiembre a mediados de noviembre- consistió en la implementación de los objetivos del programa y sus diversas tareas (apoyado de forma constante por el equipo de la universidad y por un proceso de actualización docente); y por último, desde finales de noviembre hasta diciembre (con extensión a dos sesiones en mayo del año siguiente), fueron dedicados al análisis y devolución del trabajo realizado (cabe mencionar que el objetivo de “estrategias de abordaje” aparece sin continuidad, dado que no se logró su desarrollo).

Para una profundización y mayor conocimiento de estas etapas, incluyendo la evolución de cada uno de sus objetivos y sus tareas asociadas, a continuación se describe y explica el proceso de asesoramiento observado

7.1 Recepción y negociación de la demanda de trabajo

El trabajo realizado inicia a mediados de junio del año 2015, momento en que el Dpto. de psicología de la U. de Chile -mediante su director de carrera- recibe una solicitud de mejora de clima de aula, por parte de una institución escolar.

En aquel momento, el jefe de UTP (Unidad Técnico Pedagógico) del establecimiento educacional –en representación de su profesorado- comunicó sobre distintos episodios problemáticos dentro de la institución escolar, señalando un paulatino aumento en la agresividad de los alumnos y de episodios de maltrato hacia los profesores. Junto a esto, también envía un documento denominado como un *diagnóstico de clima aula* (disponible en apéndice A) donde se profundiza esta problemática, recogiendo una serie de percepciones y opiniones del profesorado sobre las conductas críticas de estudiantes.

Entre los principales elementos del documento, se destacan una serie de actitudes agresivas del alumnado (gritos, golpes, empujones, entre otros), los miedos y frustraciones de docentes, y también una importante crítica hacia el apoyo de apoderados y de la institución escolar para abordar los problemas en aula.

Así, inicialmente se presentó un panorama complejo sobre el establecimiento escolar: que incluía una sensación de vulnerabilidad en el profesorado, la ausencia de herramientas pedagógicas para lidiar con el clima de aula, junto a una insatisfacción ante los mecanismos establecidos por la escuela para lidiar con estos conflictos. Consecuencia de esto -comunica el jefe de UTP- los docentes habrían solicitado una capacitación en clima de aula al Dpto. de psicología de la Universidad de Chile, y una comisión interna de la institución escolar, para la revisión del reglamento escolar y la elaboración de protocolos de acción.

Desde el Dpto. de psicología de la Universidad de Chile, considerando estos antecedentes y los documentos recibidos, se constituyó un equipo de académicos para profundizar el conocimiento sobre las problemáticas docentes y proponer una metodología de trabajo. Así, se inicia una profundización de los contenidos de estos documentos y se abren procesos de diálogo con la institución escolar (se triangula información entre las reuniones con directivos, documentos recibidos y observaciones en aula).

Resultado de esto, tras un proceso de negociación y conocimiento entre la institución escolar y el equipo de la U. de Chile, se estableció una *mejora de clima de aula* como el objetivo principal de trabajo, y a su vez se definió un *asesoramiento institucional* para su abordaje

Cabe señalar, que la propuesta de asesoramiento surge como consecuencia de ciertas consideraciones y discusiones del equipo de universidad, entre las cuales se concluyó que una capacitación no sería suficiente para los problemas de clima de aula señalados, debido al carácter sistémico del funcionamiento del clima escolar (constituido por distintas dimensiones, distintos actores, heterogéneo, etc.). El asesoramiento, por su parte, si bien no garantizaba una mejora, aun así podría facilitar una forma de comunicación y conocimiento sobre la institución escolar mediante el diálogo y la organización de diversas estrategias de trabajo, presentándose como una metodología de trabajo más práctica y flexible para abordar la demanda docente.

Transcurridos aproximadamente dos meses de diálogos, reuniones y algunas observaciones de aula, desde el equipo de la U. de Chile se entregó el programa de trabajo del asesoramiento, abierto a la modificación y aprobación de la institución escolar -donde la escuela pudiese integrar sus observaciones y/o correcciones a la metodología de trabajo propuesta- con el objetivo de que el documento final de trabajo fuese producto del diálogo y el acuerdo entre ambas instituciones.

Una vez discutida y aceptada esta propuesta de trabajo, fueron integradas las retroalimentaciones de la institución escolar, se conformó un grupo de trabajo constituido por equipos representantes de ambas instituciones, y se inició el desarrollo del asesoramiento.

7.2 Desarrollo del asesoramiento

El desarrollo del asesoramiento fue guiado por el programa de trabajo acordado entre la institución escolar y el equipo de la U. de Chile (disponible en el apéndice D), no obstante, en su implementación se debieron tomar una serie de decisiones para adaptar las tareas y objetivos de trabajo al escaso tiempo disponible del profesorado de la escuela, sorteando -a veces con dificultad- una serie de obstáculos e imprevistos que no se tenían considerados en su elaboración.

Entre otros aspectos a destacar, y para una profundización de lo ocurrido en esta etapa, a continuación se describirán sus principales acontecimientos, desde los objetivos del programa de asesoramiento: i) la profundización del diagnóstico de clima

de aula; ii) la realización de las ocho sesiones de actualización docentes; y iii) el diseño de las distintas estrategias de mejora de clima de aula.

7.2.1 Profundización del diagnóstico de clima de aula.

El proceso de profundización del diagnóstico de clima de aula, uno de los tres objetivos del programa de trabajo, se implementó de forma paralela al proceso de actualización docente y fue abordado entre los meses de septiembre a noviembre.

Este objetivo de trabajo fue definido como “profundización”, debido a que ya se había recibido un documento sobre clima de aula (previo al asesoramiento), el que tenía la perspectiva de los docentes, pero no de otros actores.

Por esta razón, las tareas comprometidas en su desarrollo, implicaron consultar –con apoyo de instrumentos de clima- sobre las percepciones de alumnos y apoderados sobre el clima de aula, junto con la observación de la dinámica de aula y su registro por los mismos docentes, de forma tal, de complementar y “profundizar” las problemáticas identificadas en el diagnóstico inicial de los docentes.

Un aspecto clave de este proceso, fue implementar un proceso de “investigación docente” (o docente como investigador educacional), donde fuesen los mismos profesores quienes investigaran lo que estaba ocurriendo en sus aulas, comprometiéndolos a sistematizar y analizar las percepciones de los apoderados, alumnos y su propia perspectiva de las dinámicas relaciones en clases.

Dada la complejidad de las tareas a realizar, que implicaban la coordinación de los aprox. 50 profesionales de educación para la observación de los 16 cursos entre 1ro a 4to básico (que comprendían un universo de 400 alumnos, y 400 apoderados), esta etapa resultó la más compleja del asesoramiento.

Para señalar algunos de los procesos implicados en esta etapa, se presentarán sus complejidades y tareas ordenadas de forma cronológica en cuatro sub-etapas: (a) construcción de instrumentos; (b) desarrollo de estrategias de coordinación; (c) aplicación de instrumentos y (d) elaboración y recepción informes de clima.

(a) Construcción de instrumentos.

Como apoyo a este proceso, desde el equipo de la U. de Chile se constituyeron instrumentos de clima de aula para recoger las percepciones de cada estamento (uno para estudiantes, otro para apoderados, y otro para profesores).

Para ello, desde el equipo de la U. de Chile se observaron y registraron las dinámicas sociales de los cursos catalogados como “problemáticos” para la institución escolar,

con el objetivo de identificar aspectos importantes a considerar en la construcción de instrumentos de clima de aula.

Estos insumos, posteriormente fueron discutidos y organizados en cuatro dimensiones para el clima de aula: normas, relaciones sociales, prácticas pedagógicas y espacios físicos; las cuales a su vez, constituyeron ejes transversales de los tres instrumentos construidos. Por su parte, cada instrumento contó con un ítem para cada una de estas dimensiones (instrumentos de clima, disponibles en apéndice F)

(b) Desarrollo de estrategias de coordinación.

Para coordinar los casi 50 profesionales de educación en torno al proceso de diagnóstico de los 16 cursos, se construyeron pautas de trabajo que guiaron el uso de los instrumentos, se constituyeron los grupos de trabajo docente, y se elaboró una pauta para la redacción del informe final (pautas de trabajo, apéndice E). Estos documentos fueron enviados por correo a los profesores, y luego explicados durante la tercera sesión de actualización.

(c) Aplicación de los instrumentos del clima.

La aplicación de los instrumentos - realizadas entre octubre y principios de noviembre- se desarrolló en tres modalidades, una por cada instrumento (detalles de estos en apéndice F):

-Pauta de discusión sobre clima de aula para apoderados: entregada por los profesores durante la reunión de padres y apoderados, para que discutieran grupalmente distintos aspectos del clima de su curso.

-Pauta de fotoelicitación para conocer percepción de clima de estudiantes: consistió en una serie de imágenes sobre escenas cotidianas de la escuela presentadas a los estudiantes, para que grupalmente interpretaran que estaba pasando y construyeran una historia. Esta actividad se realizó con el objetivo de conocer indirectamente las impresiones y sensaciones de los estudiantes sobre ciertas dinámicas escolares.

-Pauta de observación docente: consistía en distintos aspectos a observar sobre las prácticas pedagógicas en clases entre un docente observado y su curso.

Es importante destacar que estas actividades fueron realizadas por cada uno de los profesores de los cursos asesorados, en sus correspondientes cursos de trabajo, y apoyados por miembros del equipo de la U. de Chile.

(d) Elaboración y recepción de los informes de aula.

Durante esta sub-etapa, los profesores debieron analizar y discutir grupalmente sus observaciones en torno a las dimensiones de los instrumentos de clima, con el objetivo de integrar en un solo informe (por cada grupo) su perspectiva docente del clima en aula, con la de sus estudiantes y sus apoderados.

Debido a que la organización de los grupos de trabajo no fue uniforme (varios grupos tardaron semanas en realizar sus observaciones), la recepción de los informes fue dispar, comenzándose a recibir los primeros a finales de octubre, y los últimos entre diciembre y enero. Parte importante de este retraso se debió por la descoordinación de los profesores de los cursos de 3ro a 4to básico, siendo –en su mayoría– el último sector del asesoramiento en entregar sus análisis.

Cabe señalar que en este periodo surgieron diversos conflictos, donde, algunos docentes acusaban no tener tiempo para trabajar con los instrumentos, otros expresaban disconformidad con el proceso de asesoramiento (solicitando que fuese el equipo asesor quien realizara los diagnósticos, y desentendiéndose de la idea de investigación docente), u otros, entregando el trabajo un mes después (retrasando con ello la asesoría).

Esta desorganización también afectó al equipo, debido a que se comenzaron a utilizar canales de comunicación no establecidos para contactar y ofrecer apoyo a los grupos docentes (número de teléfono personal), situación que constituyó un conflicto interno del equipo, sobre la forma de contactar a los profesores que no estaban trabajando y sobre cuales canales deberían utilizarse para ello.

Entre otras repercusiones de este retraso implicó exceder con creces los plazos destinados para la profundización del diagnóstico, que según lo planificado no debía superar octubre, pero que en la práctica se extendió en algunos casos hasta diciembre y enero (fecha en que se recibieron los últimos informes de las observaciones de clima de aula, casi el doble del tiempo planificado).

A su vez, esta extensión tuvo otra consecuencia para la asesoría, que fue el no logro del tercer (y principal) objetivo de trabajo, que consistía en la construcción de estrategias de mejora de clima de aula, quedando el asesoramiento desarrollado de forma incompleta.

7.2.2 Sesiones de actualización docente.

Las sesiones de actualización docente, desarrolladas de forma paralela y como apoyo al proceso de profundización de clima de aula, consistieron en la realización de ocho

cátedras teóricas para profesores de educación básica, con distintas temáticas en torno al clima de aula, integradas con una modalidad práctica y/o de discusión grupal para favorecer la participación de los asistentes. Su desarrollo y exposición estuvo a cargo de los miembros profesionales del equipo de la U. de Chile (detalles en programa del asesoramiento, apéndice D).

Su principal función fue facilitar insumos teóricos y conceptuales para que los profesores de la escuela pudieran enriquecer su análisis de los problemas de aula, sus prácticas pedagógicas, las relaciones sociales en aula, dimensiones del clima escolar, entre otros. Esto a su vez, complementado por una revisión bibliográfica sobre diversos estudios en torno a la violencia escolar, el clima de aula, la inclusión educativa, entre otros.

El espacio destinado para esta actividad fueron las aulas de la institución escolar, con una frecuencia de dos veces al mes entre septiembre a octubre, durante dos horas por cada sesión, y en el bloque final de la jornada laboral de los profesores del liceo. Su implementación, contenidos y secuencia, fue de acuerdo a lo estipulado en el cronograma de trabajo.

Sesión	Fecha	Contenidos
1ra	4/Sep.	Presentación curso. Convivencia, cultura y clima escolar.
2da	25/Sep.	Prácticas pedagógicas y Clima de aula.
3ra	9/Oct.	La escuela inclusiva: cultura y prácticas.
4ta	23/Oct.	Convivencia y violencia en el ámbito escolar.
5ta	6/Nov.	Consideraciones curriculares en la transición entre educación parvularia y básica.
6ta	20/Nov.	Realización discusión y plenario docente (ver apéndice G)
7ma	4/Dic >> 6/Mayo	Aulas inclusivas: juego y cooperación entre pares.
8va	18/Dic. >> 20/Mayo	Presentación y discusión de Propuestas de equipos de Trabajo.

Junto a esto, resulta importante señalar que las últimas tres sesiones (sexta, séptima y octava) fueron modificadas por falta de tiempo y por la prolongación del tiempo destinado para la realización de los diagnósticos docentes (problemática explicada en apartado anterior).

Por su parte, la sexta sesión fue modificada para realizar un plenario, donde los profesores pudieran compartir sus experiencias y observaciones realizadas al clima de sus aulas, debido a que los docentes no habían tenido otros espacios horarios para socializar y discutir sus aprendizajes.

Por otro lado, las sesiones séptima y octava fueron aplazadas (en tres ocasiones) hasta concretarse en mayo del año siguiente, debido a que la institución escolar señaló no tener tiempo disponible de sus profesores.

Así, cinco de las ocho sesiones pudieron realizarse de acuerdo a lo planificado, mientras que las restantes tuvieron que adaptarse a la contingencia de la asesoría y la institución escolar.

7.2.3 Construcción de las estrategias de abordaje.

El tercer y último objetivo del asesoramiento fueron las estrategias de abordaje de clima de aula, el cual – según señalado previamente- no pudo desarrollarse debido al término del año y del agotamiento del tiempo docente disponible.

Sin embargo, producto de la revisión y síntesis de los principales aspectos del clima de aula –por el equipo de la U. de Chile-, se propusieron una serie de lineamientos para el abordaje del clima de aula.

Los aspectos relevados de este análisis, fueron presentados durante el mes de mayo del año siguiente (tras tres cambios de fecha), como una síntesis de todo el proceso del asesoramiento y una devolución del trabajo realizado.

Dado que sus aspectos constituyen parte del cierre del proceso y no de la elaboración de estrategias como tal, sus detalles serán explicados en el siguiente apartado.

7.3 Cierre del proceso

Si bien el cierre del proceso se realiza en mayo del año 2016 (cinco meses después de haberse terminado el asesoramiento y la implementación de sus distintas tareas y etapas), su gestión comienza a finales de noviembre donde -tras la realización del plenario docente- (disponible en el apéndice G) el equipo de la U. de Chile comenzó a analizar las distintas formas de exponer los resultados y principales hallazgos de la asesoría realizada.

Parte importante de esta devolución, se sustentó en el análisis exhaustivo de cada uno de los dieciséis informes de clima de aula resultantes de la asesoría, rescatando la perspectiva de estudiantes y apoderados, analizando conflictos y patrones relacionales en el clima de aula -entre otras problemáticas- con el objetivo de sistematizarlos y

sintetizarlos en un nuevo documento que permitiese una visión global del clima de aula de los cursos de primero a cuarto básico. Trabajo para el cual se integró un análisis del diagnóstico inicial del asesoramiento (apéndice A), con el plenario revisado (apéndice G), y los dieciséis informes recibidos (su síntesis disponible en apéndice H)

Realizado este análisis, desde el equipo de la U. de Chile construyeron cuatro lineamientos de abordaje del clima de aula, justificados en catorce problemáticas triestamentales de clima en entre los cursos de 1ro a 4to básico (disponibles en apéndice H). Teniendo este material procesado y disponible para ser presentado, se preparó una devolución final la institución escolar, realizada el 20 de mayo del año 2017.

7.3.1 Lineamientos para el abordaje de clima de aula

Finalmente, las conclusiones del proceso y la presentación de los puntos críticos del clima en aula, fueron expuestos como *catorce nudos problemáticos*, consecuentes de conflictos y discrepancias triestamentales (apoderados, estudiantes y docentes) analizadas en los informes finales de los docentes. Junto a esto, también se presentaron los lineamientos o ámbitos para el abordaje del clima de aula.

Una de las premisas presentadas en los lineamientos, señala que *“los problemas son más complejos y no se resuelven solamente con la construcción de protocolos; implica abordarlos sistémicamente”*.

Siguiendo esto, el equipo de la U. de Chile propone cuatro ámbitos en los cuales sugiere desarrollar estrategias para el clima de aula:



Normas, protocolo y manual de convivencia: Refiere a la construcción del conjunto de “acuerdos” (normas) que regulan el tráfico de las relaciones al interior de un establecimiento educativo. Algunas de estas normas son formales y otras informales.

Unidades y equipos de apoyo: Apoyo directo a estudiantes que requieren tiempo y dedicación especializada. Apoyo a profesores/as: análisis de casos y coordinación de estrategias de apoyo. Generación de estrategias formativas en la orientación y la inclusión. Monitoreo e Investigación de dinámicas convivenciales.

Innovación y experimentación pedagógica: Revisar y sistematizar diferentes prácticas pedagógicas, con énfasis en aquellas que podrían dar respuesta a las problemáticas identificadas. Implementar colaborativamente experiencias que puedan contribuir al aprendizaje y el clima de aula.

Plan formativo en Convivencia Escolar: Estrategia curricular planificada que permite vehicular los propósitos educativos. Convoca, organiza y promueve instancias formativas en convivencia e inclusión escolar con la comunidad escolar.

Realizada la presentación de estos puntos, desde el equipo se extiende la invitación a continuar la elaboración de estrategias durante los siguientes meses, concluyendo con esto el asesoramiento a la institución escolar.

8. Nudos problemáticos en la Asesoría Observada

En este apartado se revisarán las principales tensiones de la asesoría observada, conceptualizando algunos nudos problemáticos y fortalezas durante el proceso de asesoramiento, con el objetivo de realizar su contraste en el siguiente capítulo.

Para ello, se analizarán las propuestas conceptuales desplegadas y su relación con la institución asesorada (convivencia escolar, clima de aula, co-construcción e investigación docente); y algunas tensiones consecuentes de la propuesta de asesoramiento (articulación del proceso, relación equipo-escuela, relaciones entre profesores, y relaciones intra-equipo).

Como un último elemento en este capítulo, y en base al análisis realizado, se destacarán sus principales fortalezas y debilidades.

8.1 Propuestas conceptuales de la asesoría

8.1.1 Diferencias en torno al abordaje de la CE

Desde el momento en que se analizó en profundidad el diagnóstico inicial de los docentes de la institución escolar (disponible en el apéndice A) hasta el cierre del proceso, existieron diferencias en la formas de ver la complejidad de la CE entre el equipo de la U. de Chile y los docentes de la institución asesorada.

Los elementos en torno a los cuales gravitaban estas diferencias, eran principalmente las propuestas de mejora de clima realizadas por los docentes y de algunas apreciaciones hacia sus estudiantes (aumentando castigos, estableciendo protocolos, señalando que algunos alumnos “no encajan”, entre otros), y que no podían ser respaldadas desde la formación en CE de los distintos integrantes del equipo (apoyados en investigaciones, bibliografía, políticas educacionales y comisiones internacionales).

Entre algunas de las instancias que hicieron surgir más explícitamente estas diferencias, fue la realización de *comisión de protocolo* por los docentes, constituida con el objetivo de solucionar los problemas en aula con un aumento de sanciones a alumnos y apoderados, y con la tipificación de las conductas problemáticas.

Para ejemplificar algunas de estas diferencias, en el siguiente cuadro se presentan algunas propuestas docentes en comparación con algunas premisas del campo de estudio de la CE:

Planteamientos en torno a la CE	Citas docentes Institución Asesorada
Niño como sujeto de derechos (UNESCO, 1989; MINEDUC, 2015)	<p><i>“este liceo no es para todos los niños, pues no todos encajan”</i></p> <p><i>“los niños deben conocer y tener normas claras, para que su escolarización sea menos dura al llegar a primero”</i></p>
Reciprocidad y la diversidad cultural como un motor creativo de la educación (Pérez de Cuéllar, 1996)	<p><i>“este liceo no es para todos los niños, pues no todos encajan y el hecho de decirles que busquen otro colegio, no es malo, sino que no estamos preparados para hacernos cargo”</i></p>
Relevancia del <i>aprender a vivir juntos</i> y el <i>aprender a ser</i> en la escuela (Delors, 1994)	<p><i>“Hay alumnos que necesitan de otra realidad educativa, debemos darnos cuenta de eso y los padres también.”</i></p>
Respeto y protección de vida privada y pública de los estudiantes (UNESCO, 1989; MINEDUC, 2002)	<p><i>“Lamentablemente los padres determinan si es o no necesario que los niños sean evaluados por la psicóloga, sin considerar que un grupo de profesores esté de acuerdo en que es necesario”</i></p> <p><i>“Se debe compartir la información de los alumnos de manera constante, con la finalidad de que todos los profesores conozcan su situación”</i></p>
Desarrollo de una pedagogía de la convivencia escolar (Jares, 2002; Ruz, 2006; Valdivieso, et. al. 2016)	<p><i>“El reglamento no tiene una línea clara de acción frente a la disciplina”</i></p> <p><i>“No se observan consecuencias claras ante el actuar de los niños”</i></p> <p><i>“Medidas que resulten ejemplificadoras para el resto de los compañeros, con un mensaje claro que implique que hay consecuencias con los actos”</i></p>
Importancia de la participación y dialogo entre los actores de la educación (MINEDUC, 2002; 2006; 2015; Ruz, 2006; Valdivieso, et. al, 2016)	<p><i>“Hay que poner un rayado de cancha a los apoderados, si no, nos van a pasar por encima de todos”.</i></p> <p><i>“Los padres no deberían alegar con las sanciones que dan desde el colegio”</i></p>

La postura del equipo de la U. de Chile en este contexto, fue un constante llamado a ampliar el diagnóstico de clima de aula, a incluir las perspectivas de otros actores en éste, enfatizando que no son las normas y los castigos la única forma de afrontar los problemas en aula, sino que también –señaló en ese momento- era necesario considerar la importancia de la construcción de un currículum en CE, y de prácticas pedagógicas que ayudasen a mejorar el clima de aula.

Dadas estas diferencias, desde el asesoramiento fue posible identificar algunas problemáticas importantes a trabajar en un asesoramiento en CE, donde destacó:

- Aproximar perspectivas y representaciones en torno a la CE entre un equipo asesor y la institución asesorada.
- La importancia de iniciar procesos de formación docente en el campo de la CE, que complemente su perspectiva y sus propuestas de mejora de clima de aula.
- Desarrollar metodologías de trabajo complementarias, que promovieran -en los profesionales de la institución educacional- el desarrollo de un pensamiento reflexivo en torno a la CE.
- Abrir procesos de construcción de conocimiento en CE desde los mismos docentes, que complementen de su formación en este ámbito.

8.1.2 Clima de aula como concepto transversal al asesoramiento

Si bien, el concepto de *convivencia escolar* generó algunas diferencias entre el equipo de la U. de Chile y los profesores de la institución escolar, por contraparte, el concepto de *clima de aula* facilitó una forma de cohesionar y dar unidad al trabajo realizado.

Entre las razones de esto, cabe considerar el *clima de aula* como un concepto transversal al desarrollo del asesoramiento, que estuvo presente tanto en la demanda docente, como en los objetivos y tareas del programa del asesoramiento, y además, en los instrumentos de observación en aula.

Entre algunos de los aspectos relevantes que otorgaron esta versatilidad al concepto de *clima de aula*, cabe destacar:

- i) Su énfasis en la indagación de las vivencias y procesos subjetivos de las personas, por medio del estudio de la *percepción* de quienes participan en el clima de aula (Arón y Milicic, 2000; 2001; Cornejo y Redondo, 2001).
- ii) Que promueve la investigación de la perspectiva de múltiples actores, debido al carácter sistémico de su fenómeno de estudio (Arón y Milicic, 2000; 2001; Cornejo y Redondo, 2001; Cid, 2004; Rodríguez, 2005; Mena y Valdés, 2008).
- iii) Al estar previamente incorporado en el diagnóstico docente inicial, facilitó un código en común entre el equipo asesor y la institución asesorada.

Así, este concepto favoreció no solo contextualizar el asesoramiento en el marco de la CE, sino también, el desarrollo de un asesoramiento orientado a la revaloración de las experiencias y vivencias de los distintos actores de la comunidad escolar, como

contenidos elementales para el aprendizaje, reflexión y sistematización en el estudio de la convivencia escolar.

Durante el asesoramiento observado, el desarrollo de estas funciones se destacó en tres principales instancias:

Articulando una demanda docente, donde el clima de aula constituyó un vehículo conceptual, mediante el cual los profesores pudieron comunicar, englobar y discutir - con un código en común-, un amplio espectro de fenómenos y problemáticas *interpersonales* asociados al aula de clases. Mismos aspectos que, posteriormente, fueron formalizados mediante el diagnóstico inicial de los profesores, desde su perspectiva y *vivencias* del clima de aula.

Una segunda instancia donde se manifestó su importancia, fue en la *construcción del programa de asesoramiento* donde, por medio de la incorporación del “clima de aula” en los objetivos de trabajo se logró estructurar una propuesta de compromiso entre el equipo de la universidad de Chile y la institución escolar (en sus distintas tareas, participantes y metodologías) orientado hacia la investigación de las *percepciones* de clima de los *distintos* actores del aula (docentes, estudiantes y apoderados).

Una tercera instancia en que influyó directamente el concepto de clima, fue en la construcción de los *instrumentos de clima de aula* (elaborados para conocer como los profesores, estudiantes y apoderados veían las dinámicas sociales en sus aulas). Uno de los productos de este trabajo, fue un conjunto de diagnósticos de aula que integraban las perspectivas de estos tres actores.

Así, el concepto de *clima de aula* ofreció distintas funciones en el proceso de asesoramiento, dando unidad al proceso, facilitando un código en común para conceptualizar los fenómenos de estudio de la convivencia escolar, otorgando coherencia las metodologías de trabajo en relación con la demanda, englobando una serie de fenómenos a trabajar, favoreciendo la construcción de metodologías de trabajo (el programa, los instrumentos, tareas, informes, etc.), y principalmente, rescatando las experiencias subjetivas de los participantes del aula, como un fenómeno que puede ser estudiado desde su dimensión sistémica y/o colectiva.

8.1.3 Principios de la asesoría: co-construcción e investigación docente

Otros planteamientos importantes durante el asesoramiento observado, fueron los conceptos de *co-construcción* e *investigación docente*, planteados en diversas reuniones de coordinación y en el programa de la asesoría. Entre sus funciones, se destacaron como principios orientadores de las tareas a desarrollar.

La co-construcción es planteada en el programa de la asesoría, promueve un trabajo mancomunado entre los equipos participantes de la asesoría, descentralizando la elaboración de iniciativas del asesor, potenciando el diálogo y la toma de decisiones colectiva para el desarrollo del asesoramiento.

La investigación docente, es mencionada durante las reuniones de trabajo, es planteada como una labor pedagógica innovadora, cuyo objetivo es favorecer el protagonismo y empoderamiento docente ante los problemas de clima de sus aulas, mediante la incentivación a la investigación de los conflictos en estos espacios y en la elaboración de estrategias pedagógicas para su abordaje.

Si bien estas orientaciones permitieron estructurar diversas tareas de la asesoría (investigación del clima de aula por los docentes, elaboración de informes, desarrollo de estrategias, entre otros), siendo recibidas con cierto agrado y optimismo al inicio del proceso, sin recibir objeciones por parte de los docentes de la institución asesorada; por contraparte, durante el desarrollo de la asesoría, generaron resistencias en algunos sectores del profesorado, quienes –por medio de su representante- señalaban inconformidad con la idea de que ellos investigaran sus aulas, debido a que “sentían que le estaban haciendo la pega al equipo asesor”.

Así, el proceso de implementación de estas propuestas de trabajo de asesoramiento no fue fácil, recibiendo aceptación desde algunos profesores, y resistencias desde otros.

8.2 Fortalezas y tensiones en la asesoría

El proceso de asesoramiento en clima de aula no solo constó de propuestas conceptuales, sino también de una forma particular de organizar las distintas tareas para el trabajo entre el equipo de la U. de Chile y la institución escolar (con apoyo de las propuestas conceptuales revisadas).

A continuación se profundizarán algunas de las fortalezas y tensiones surgidas en el desarrollo de la asesoría.

8.2.1 Fortalezas

Entre las distintas etapas y aristas que tuvo el proceso de asesoramiento, cabe destacar algunas de las fortalezas durante su periodo de implementación, particularmente, considerando que comenzó con solo una petición de mejora de clima, hasta transformarse –gracias al trabajo coordinado de 50 profesionales- en un proceso que involucró a más de 800 personas.

Así, en primer lugar, es importante destacar el asesoramiento desarrollado como un proceso de *vinculación y cooperación entre dos instituciones educacionales*, donde,

por una parte, hay una *institución escolar* que requiere de un abordaje de clima de aula; y por otra, hay una *institución de Ed. superior* que facilita un equipo profesional para responder a esta demanda.

En segundo lugar, destaca como un *proceso de co-construcción y colaboración*, establecido mediante el trabajo mancomunado entre escuela y universidad, donde ambos trabajan con el objetivo de mejorar al clima de aula y la convivencia escolar.

El tercer aspecto a considerar de esta relación de trabajo, es el *compartir conocimientos* en torno a los procesos educacionales, donde, por una parte los profesionales de la universidad entregan su experiencia y manejo teórico; a la vez que los profesores de la escuela, facilitan sus espacios, comparten sus experiencias (dentro de su escaso horario), para comunicar sus inquietudes, preocupaciones, la realidad escolar y sus problemáticas pedagógicas.

Un cuarto aspecto a resaltar, lo constituye la *primacía de los procesos de diálogo y acuerdos* durante toda la asesoría, por ejemplo, en la negociación y elaboración mancomunada de un programa de trabajo, en la continua integración de las retroalimentaciones del profesorado al asesoramiento, adaptando el asesoramiento a los tiempos institucionales, y con reuniones semanales para la observación del desarrollo de las tareas acordadas. Así, tanto docentes como su institución, tuvieron la posibilidad constante de ser protagonistas del proceso realizado.

En quinto lugar, destaca la *descentralización de tareas y responsabilidades del equipo asesor*, compartiendo la toma de decisiones, la evolución del proceso, aprendizajes, y principalmente, facilitando un espacio para que sea la misma institución y su profesorado quienes se apropien de las problemáticas que afectan sus aulas y de la construcción de mejoras de clima de aula.

De forma concordante con lo anterior, y un sexto aspecto importante del proceso, es el resaltar la asesoría como una metodología basada en *el involucramiento del otro*, donde se invita a participar en múltiples instancias al profesorado y a la institución escolar, a investigar y construir las estrategias para afrontar los problemas de aula.

Un último aspecto a resaltar de la asesoría, es el posicionamiento *de la confianza* como sustento de los distintos procesos de trabajo. Confianza –por ejemplo- en que los esfuerzos y recursos invertidos conllevarán a una mejora de clima de aula; así como también, la confianza en que existirá la coordinación y comunicación necesaria entre los distintos equipos, para el logro con éxito de las distintas tareas.

Estos aspectos a lo largo de la asesoría, se expresaron principalmente en la promoción del protagonismo docente en su aula de clases, reconociendo su rol como agente activo en la dinámica escolar, poniendo a su disposición los conocimientos del

equipo asesor para que fuese él quien indagara y evaluara sus propias prácticas pedagógicas, y no un agente externo.

De esta manera, se implementó una asesoría que promovió *el aprendizaje mutuo, el dialogo, el compartir tareas y responsabilidades*, con el constante énfasis que los problemas de aula tienen se abordan mediante *el trabajo mancomunado y colaborativo*.

8.2.2 Tensiones

No obstante lo anterior, durante el asesoramiento surgieron distintas tensiones que expresaron algunos problemas en el proceso, de las cuales se destaca:

- En primer lugar, las diferentes expectativas del proceso entre asesor y docentes asesorados donde, si bien se planteó desde el inicio como un proceso de trabajo horizontal y de co-construcción, a pesar de ello, hubo sectores del profesorado que no estuvieron conforme con el modelo de trabajo, expresando de forma ocasional (en reuniones, sesiones de actualización, o grupos de discusión) que el equipo de la U. de Chile no les estaba ayudando con los problemas de aula, o que no les estaba dando “técnicas” para enfrentarlos. No obstante esto, también se manifestaron otros sectores docentes conformes y aprobando el trabajo realizado, apoyando la gestión del equipo y coincidiendo con sus planteamientos.
- En segundo lugar, la escasez horaria de la institución educacional para implementar las distintas tareas del asesoramiento; lo que se tradujo en dificultades para sostener espacios de discusión, coordinación y reflexión docente, instancias necesarias para el análisis y consolidación de aprendizajes en clima de aula.
- En tercer lugar, la limitante de que la escuela contara con actividades y capacitaciones paralelas al asesoramiento, que no fueron contempladas en su inicio, y que limitaron el tiempo de los profesores asesorados.
- Un cuarto aspecto, se destaca la existencia de algunas dificultades de comunicación entre el equipo asesor y el profesorado de la institución, donde, para enviar documentos, pautas de trabajo, e informaciones varias, se dependía de la gestión de las jefas de ciclo, para que reenviaran la información mediante correo electrónico. Entre las consecuencias de esto, fue que a no todos los profesores les llegaban los comunicados, que no entendían las instrucciones o tareas a realizar, o que no tenían una vía para consultar dudas directamente con el equipo.
- Un quinta situación que complejizó el asesoramiento, fueron las dificultades de coordinación entre los colegas de la institución escolar para las tareas del

asesoramiento, que afectaron la puntualidad en las fechas de entrega de los informes de clima de aula (principalmente entre los docentes de 3er y 4to básico).

Además de lo anterior, desde el equipo de trabajo también es posible identificar algunas problemáticas que afectaron la coordinación del proceso. Entre estos aspectos, cabe considerar:

- La heterogeneidad del equipo, sin experiencia previa de trabajo en conjunto, con distintas perspectivas laborales, sin experiencia en asesoramiento y con integrantes de distintos paradigmas de la psicología y de la educación; donde
- Si bien, su diversidad le permitió tener un enriquecimiento de perspectivas al momento de analizar y tomar decisiones importantes en distintas instancias de la asesoría, por contraparte, en ocasiones también generó descoordinación y contratiempos para el equipo.
- Entre las ocasiones que reflejaron esta situación, por ejemplo, fue en la construcción de los instrumentos de observación, donde algunos integrantes planteaban índices de logro o no logro, y otros planteaban preguntas de discusión grupal.
- En otros momentos, habían diferencias en la forma de exponer contenidos, ya que mientras un integrante proponía ofrecer investigaciones respecto de algunas temáticas, otro daba prioridad a proponer sus propios argumentos.
- También hubo episodios donde se crearon canales extra de comunicación con la institución escolar (aparte de los establecidos por el equipo, como los e-mails y reuniones), donde solo un miembro recibía la información y no la compartía con el resto del equipo.

Estos episodios -que son solo breves ejemplos de muchas dinámicas de trabajo-, si bien no fueron un obstáculo real para el desarrollo de la asesoría, resumen algunas de las diferencias internas que afectaron temporalmente la coordinación del equipo, producto de su propia heterogeneidad y una falta de experiencia de trabajo en conjunto.

8.3 Nudos problemáticos y fortalezas del proceso

En síntesis de los aspectos relevados en este capítulo, se destaca un conjunto de fortalezas y nudos problemáticos surgidos del análisis del proceso de trabajo de asesoramiento, esquematizados en el siguiente cuadro:

Fortalezas	Nudos problemáticos
Vinculación y cooperación entre dos instituciones de educación.	Diferencias en el abordaje de la CE entre el equipo U.Chile y docentes de la institución escolar.
Implementación de un concepto unificador de las distintas instancias de trabajo (clima de aula).	Debilidades en la capacidad de gestionar la complejidad del proceso.
Compartir conocimientos entre distintos profesionales de la educación.	Distintas expectativas del proceso en diferentes niveles.
Proceso de co-construcción y dialógico.	Canales de comunicación insuficientes.
Docente como investigador educacional.	Dificultades no contempladas en diagnostico inicial (escaso horario docente y actividades en paralelo).
Descentralización de tareas e involucramiento del otro.	Resistencias o inconformidad docentes.
	Descoordinación equipo U. Chile con sus canales de comunicación.

9. Convergencias en torno a un AIE en CE

Considerando los elementos destacados del capítulo anterior, y en convergencia con los principales aspectos de un AIE (vistos en el cap. 5), en este apartado se realizará un análisis teórico de algunas características centrales de un AIE en CE.

Sintetizando estos aspectos, al final de este apartado se presentará un esquema con los principales componentes identificados.

9.1 Características de un proceso de AIE

A modo de recapitulación de los elementos analizados de un asesoramiento (desde la experiencia práctica, y desde sus componentes teóricos), en el siguiente cuadro se sintetizan los principales componentes identificados:

Principales componentes teóricos de un AIE (capítulo 5)	Principales componentes del asesoramiento en clima de aula observado	
	Fortalezas	Debilidades
Identificación demanda (Murillo, 2002; Palma, 2006)	Recepción y análisis de una demanda, mediante triangulación de la información.	Indagación insuficiente de algunos conflictos planteados en el diagnóstico inicial, que afectaron el asesoramiento.
Establecimiento encuadre institucional y la definición de compromisos de trabajo (Sánchez, 1997; Nicastro, 2008)	Elaboración de un programa de trabajo, que define tareas, roles y horarios.	Problemas para cumplir los compromisos de horas de trabajo disponible para profesores. No se logra el tercer objetivo de trabajo.
Planificación recursos (Sánchez, 1997; Murillo 2002)	Construcción de instrumentos de observación de clima. Equipo dinámico.	Deficiencias planificación horaria. Escasez tiempo institución educacional
Modelo de trabajo (Nieto, 2001)	Dialógico, basado en principios como la co-construcción y la investigación docente	Insuficiencias en la institución escolar para dirigir y organizar el proceso
Cualidad vínculo trabajo (Cassassus, 2008; Coronado, 2008)		Conjunto de discrepancias docentes insuficientemente dialogadas

De acuerdo a esto, es posible identificar a lo menos cinco aspectos en común:

1. Rol e identificación de la demanda.
2. Rol del encuadre institucional.
3. Planificación de recursos necesarios.
4. Modelo de trabajo.
5. Calidad del vínculo de trabajo.

Considerando la importancia de cada uno de estos puntos, a continuación se analizarán sus implicancias como ejes de articulación en un proceso de asesoramiento.

9.1.1 Rol e identificación de la demanda

La demanda como primer eje de articulación de un AIE resulta fundamental, ya que junto con iniciar el asesoramiento, también manifiesta una problemática o necesidad de la institución educacional (o un cúmulo de problemáticas), y además -mediante su estudio y profundización- se proporciona una comprensión de la dinámica interna institucional, sus conflictos, resoluciones, limitantes, entre otros aspectos de su funcionamiento (Murillo, 2002; Palma, 2006).

Su relevancia en la asesoría observada, fue facilitar la construcción de los objetivos de trabajo, por ejemplo, tras la incorporación de diversas problemáticas de clima de aula (relaciones interpersonales, prácticas pedagógicas, rol del espacio físico, y normas en aula) como un fenómeno de estudio durante el asesoramiento desarrollado. Gracias a este proceso, fue posible transformar las problemáticas institucionales, en las metas a las cuales se dirigió el proceso, y desde las cuales se planificaron las metodologías necesarias para su abordaje.

Otro aspecto relevante a considerar de la demanda (que se desprende de lo anterior), es que su incorporación a la asesoría permite darle un significado o sentido al proceso, esto es, relevando las necesidades o beneficios que podría conllevar la realización de las tareas, y favoreciendo la motivación e involucramiento de los beneficiarios de la asesoría.

En consecuencia de estos elementos, resulta importante el considerar un estudio metódico y sistemático de la demanda ya que, de la comprensión acabada de ésta, dependerá el planteamiento del modelo de trabajo a adoptar.

De esta manera, el conocimiento profundo de la demanda es un aspecto fundamental para construcción de un proceso de AIE en CE, debido a que esta contiene las

problemáticas institucionales que tensionan y que –eventualmente- podrían movilizar a la institución escolar a buscar mejoras en su CE.

9.1.2 Rol del encuadre institucional

El encuadre institucional es otro aspecto fundamental a considerar en un asesoramiento, ya que, por medio de éste se definen las tareas a desarrollar, los roles de cada uno de sus participantes, compromisos, recursos y los plazos necesarios para el cumplimiento del trabajo a realizar (Sánchez, 1997; Murillo, 2002; Nicastro, 2008).

Si bien, es importante señalar que durante el AIE observado nunca se utilizó el concepto de encuadre institucional, su función coincide ampliamente con el programa de asesoramiento denominado *Asesoría y Capacitación para la construcción de estrategias de abordaje del Clima de Aula* (ver apéndice D), donde se señalan los objetivos del asesoramiento, el cronograma, constitución de equipos, frecuencia y tipos de reuniones de trabajo, horas requeridas, plazos, e incluso el número de participantes.

La relevancia de las funciones desempeñadas por el encuadre (o el “programa de asesoramiento” en el caso de la experiencia observada) es que facilita desde el inicio del proceso, un marco regulador de las relaciones interpersonales e institucionales que afectarán el proceso, asignando las tareas y responsabilidades a desarrollar, y principalmente los compromisos adquiridos por los equipos de trabajo y estableciendo tanto los límites como los alcances de cada uno.

Cabe considerar de la asesoría observada, que las problemáticas de no cumplimiento de los horarios por institución escolar para el trabajo de sus profesores en el asesoramiento, fueron un problema de encuadre institucional, dado que no se cumplieron compromisos dados al inicio del asesoramiento.

Otro aspecto importante a destacar, es que en el encuadre institucional se delimitan plazos y recursos (elementos deficientemente planificados en la asesoría observada), comprometiendo así un proyecto de trabajo viable, explicitando desde el inicio los insumos requeridos y con objetivos de trabajo alcanzables.

De esta manera, la principal función del encuadre es ordenar y definir el cómo se desarrollará el proceso de trabajo, establecer las metas hacia donde se dirigirá el proceso, comprometiendo los roles y tareas necesarias, y además, precisando los recursos para la realización de la asesoría.

9.1.3 Planificación de los recursos necesarios

Los recursos son otro aspecto fundamental para la implementación un AIE, ya que mediante su adecuada planificación es posible definir cuan factible (o no) es el proyecto de asesoramiento.

Una razón importante a considerar en esto, es que la asesoría “*se trata de procesos que no se dan en el vacío, (sino) que requieren una estructura que facilite recursos materiales y humanos que coordinen los diferentes momentos del proceso*” (Murillo, 2002, p.2). De tal manera, que los recursos son el medio y la plataforma para la realización del asesoramiento.

En el contexto de la asesoría observada, si bien no hubo referencia explícita a la planificación de recursos, cabe mencionar que estuvo presente de forma transversal a todo el proceso, planteándose en el programa de trabajo las principales labores, roles y horas requeridas para el asesoramiento; así como también, en otras variables necesarias para la asesoría y que no fueron planificadas, como por ejemplo, en las condiciones materiales y ambientales del lugar de reunión; en los apoyos materiales para distintos tipos de presentaciones (data, computador, papeles, carpetas); en las competencias requeridas para un desempeño adecuado de sus participantes; en los canales de comunicación requeridos para el envío y recepción de informaciones y documentos; entre otros insumos necesarios para el desarrollo de la asesoría.

Por su parte, entre los recursos requeridos para la asesoría, se destacaron los siguientes

- Recursos materiales: artículos necesarios para el apoyo de las actividades en la escuela, tales como inmuebles, tecnologías, u otros objetos (libretas de apuntes, lápices, fotocopias, etc.)
- Recursos organizacionales: capacidades de la institución educacional necesarias para la implementación de las tareas que requerían la participación y organización de las personas de la institución escolar, tales como un buen clima laboral, flexibilidad horaria, liderazgos, canales de coordinación, entre otros.
- Recursos personales: cualidades individuales necesarias para la realización y coordinación del trabajo en equipo, discusiones, observación en aula (empatía, conocimientos en CE, liderazgo, apertura al aprendizaje, etc.)

Así, la consideración de cada uno de estos ámbitos para la realización de las tareas fue indispensable, donde cada uno constituyó variables importantes a planificar y explicitar.

Por contraparte, cabe considerar que en la asesoría observada, una insuficiente planificación de los requerimientos horarios, dado que la modalidad de trabajo requirió más tiempo del estimado en el programa de asesoramiento, conllevando a una saturación de los escasos horarios docentes y a un incumplimiento de ciertos trabajos del asesoramiento (como el no logro de la construcción de estrategias de mejora de clima de aula).

En suma, la planificación acertada de los recursos resulta un elemento fundamental en la implementación de la asesoría, ya que, en la medida exista su disponibilidad se podrá realizar el proceso, o en caso contrario, no se logrará el desarrollo pleno de sus objetivos.

9.1.4 Modelo y principios de trabajo

El modelo de trabajo es otro aspecto relevante de un AIE, ya que define el tipo de relación de trabajo a establecer entre el equipo asesor y la institución asesorada, orientando el modo de interacción entre ambas instituciones.

Entre los antecedentes que entrega la teoría sobre los modelos de relación entre asesor y asesorado, destacan tres: un modelo de intervención, de carácter asimétrico donde predomina la perspectiva y decisiones del asesor; un modelo de facilitación, también de carácter asimétrico, pero aquí predomina la perspectiva y decisión del asesorado; y un modelo de colaboración, donde ambas partes comparten la toma de decisiones, liderazgos, y trabajan de forma simétrica u horizontal (Nieto, 2001).

En la asesoría observada, si bien no se explicita el tipo de modelo a desarrollar entre asesor y asesorado, aun así es posible identificar en sus principios de trabajo de algunas premisas que orientan esta relación, tales como la co-construcción y la investigación docente (revisados en el capítulo anterior).

En ambos principios, el rol del asesor es planteado en cooperación y apoyo con la institución educacional, sea dialogando con el profesorado para el desarrollo de la asesoría, o así también, entregando herramientas teóricas o prácticas para una mejora de la labor docente.

Al respecto, resulta importante señalar la semejanza de estos principios con el modelo de colaboración (Nieto, 2001) que enfatiza el establecimiento de una relación horizontal o simétrica entre asesor y asesorado, donde se reconoce la interdependencia mutua, el diálogo, se busca el contraste de los puntos de vista, y de un liderazgo y toma de decisiones compartidas.

Desde la asesoría observada, parte importante de estos principios o modelo de trabajo, fue implementado entre la relación del equipo de la U. de Chile y el equipo coordinador de la institución escolar. Sus tareas en conjunto, fue la monitorización, discusión, y toma de decisiones compartida, de los distintos ajustes que requirió el proceso de la asesoría.

De esta manera, desde del modelo de asesoramiento observado y por medio del trabajo entre sus equipos coordinadores, se destaca un modelo de trabajo muy semejante al modelo colaborativo, ya que se observó la participación de ambas instituciones de forma horizontal, promoviendo el protagonismo de cada equipo, y favoreciendo los espacios para el trabajo mancomunado.

9.1.5 Calidad del vínculo de trabajo

Si bien el modelo de trabajo (o principios) define la orientación de la relación entre asesor y asesorado, por su parte, el vínculo de trabajo incorpora una dimensión más compleja en este ámbito, que corresponde a la calidad de los procesos interpersonales que sustentarán y movilizarán el asesoramiento en sus distintas etapas (Sánchez, 1997; Nicastro, 2008).

Por señalar algunas de estas cualidades relacionales, cabe considerar: la confianza, la cordialidad, el respeto, la asertividad, la capacidad de escucha, calidad de la comunicación, respeto e inclusión de la legitimidad del otro, la disposición al trabajo en equipo, accesibilidad a la información y/o la transparencia del proceso, entre otros.

De esta manera, el vínculo de trabajo es fundamental para un AIE, ya que refiere a la praxis relacional mediante la cual se implementará el proceso, y a través de la que se pondrán en práctica los distintos principios del modelo de trabajo y de la asesoría. Esto es, que no basta con señalar que se realizará un asesoramiento de carácter colaborativo o de co-construcción, sino que también la misma relación cotidiana sea colaborativa, sea participativa e implique una constante escucha del otro.

Respecto del vínculo de trabajo en el asesoramiento observado, cabe señalar que fue en el marco de la cordialidad, la escucha, la cooperación y la búsqueda de espacios de diálogo para gestionar las distintas complejidades del asesoramiento. Un aspecto a destacar entre estos fue la confianza, ya que tuvo distintas evoluciones entre las etapas de la asesoría y entre los distintos grupos docentes de la institución escolar, estableciéndose algunos docentes más cercanos al equipo asesor, y otros más distantes.

Es importante también considerar que el vínculo de trabajo en el asesoramiento estuvo afectado por distintas situaciones, como en las expectativas del proceso, en el no logro de uno de los objetivos de trabajo, entre otros.

Así, una de las cualidades fundamentales a desarrollar por del vínculo de trabajo, es proveer de coherencia entre lo que se ofrece del asesoramiento, con las relaciones interpersonales cotidianas que vehiculizarán y sustentarán el proceso, enfatizándose la importancia en la claridad de que se comunica, en como lo entiende el otro, y en el acuerdo y sincronía mutua de las partes, a trabajar en apoyándose mutuamente y en construir las instancias de dialogo necesarias para llevar adelante todo el proceso.

Además de lo anterior, un aspecto importante a considerar del vínculo en un AIE es que -a diferencia de los restantes ejes del asesoramiento- es el único que no se puede planificar en el encuadre o en el programa de trabajo (bien lo demuestra las dificultades que atravesó en la asesoría observada), ya que no está dado desde el origen del proceso, sino que se construye en la dinámica cotidiana, en la medida se conoce y se trabaja con un otro (sea con una institución, un equipo, un grupo, o personas individuales). Por esta razón, y dado este carácter emergente e indeterminado del vínculo de trabajo, se requiere de competencias comunicacionales y sociales específicas para su desarrollo y construcción, tales como, la empatía, la reciprocidad, manejo de conflictos, liderazgo, entre otros (Sánchez, 1997, Murillo, 2002).

Así, y resumiendo los elementos previamente señalados, para un AIE resulta fundamental el establecimiento de un vínculo de trabajo coherente con el AIE propuesto, y que además, otorgue estabilidad al proceso y movilice el desarrollo de las distintas tareas del asesoramiento.

9.2 Esquematización de los principales componentes de un AIE en CE

De acuerdo a los elementos revisados (la asesoría observada, su análisis y contraste teórico) es posible construir un esquema que reúna las principales características (y aprendizajes) de un proceso de AIE en CE, desde los siguientes ejes:

Se destaca en primer lugar, la importancia de la indagación de una demanda de trabajo (primer eje), ya que por medio de esta se manifiesta una problemática institucional, se facilita el conocimiento de su dinámica y –cuyo análisis y diagnóstico- permite la construcción de objetivos de trabajo significativos (segundo eje) para las personas que manifiestan dicha problemática, otorgando un valor al proceso realizado para su abordaje. Para ello, se enfatiza una adecuada lectura y análisis del contexto

de trabajo, que incluya no solo las necesidades del profesorado, sino también, de las limitantes de la institución, la cualidad de la comunicación entre sus colegas, los conflictos entre estamentos, u otras situaciones relevantes que puedan afectar el desarrollo de una asesoría.

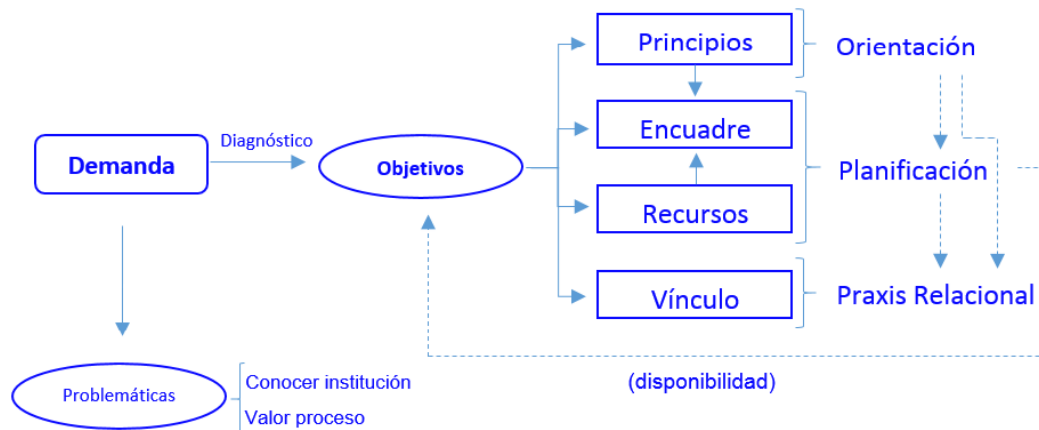
También, es importante considerar el rol de un encuadre de trabajo (tercer eje), que define una serie de elementos prescriptivos y operativos para el logro de los objetivos, tales como un programa de asesoría, su metodología, plazos, recursos, y los principios (o modelo) de trabajo que guiaran el proceso. Además de esto, define los compromisos a adquirir en el asesoramiento, el seguimiento de un cronograma de trabajo, las funciones concretas de cada uno de los participantes, las distintas tareas a desarrollar, y las instancias de observación o retroalimentación del estado de avance de las tareas programadas.

En relación al eje del modelo de trabajo (o principios; cuarto eje), se enfatiza la importancia de definir las premisas que orientarán la planificación y desarrollo de un AIE. Dados los elementos revisados en esta memoria, se sugiere un modelo colaborativo que desarrolle principios de trabajo que sean socializados y discutidos con el grupo a asesorar, y no definidos desde el equipo asesor.

Por su parte, en el eje de los recursos (quinto eje), se enfatiza la importancia de una planificación eficiente de los recursos que sustentarán y movilizarán el asesoramiento, que explicita los insumos materiales a utilizar, las capacidades organizacionales de relevancia en el proceso (definición de un organigrama, flexibilidad organizacional, disponibilidad horaria, etc.), y competencias personales requeridas (empatía, liderazgos, conocimientos, disposición a trabajar en equipo, etc.). Esto, a considerar tanto en la institución educacional como en el equipo asesor, dado que –de cierta forma- de las capacidades de ambas partes dependerá la realización de los objetivos de trabajo.

Como complemento de lo anterior, se destaca también la importancia del vínculo de trabajo (sexto eje), ya que, por medio de éste no solo se vehiculizan las distintas tareas y los objetivos a lograr, sino que también en el vínculo –como la praxis relacional y comunicacional de la asesoría- es en donde se le dará coherencia al proceso. La relevancia fundamental de esto, sobretodo en un trabajos sobre la CE, es que, la misma praxis (el cómo nos relacionamos) es el fenómeno del cual resulta necesario observar y aprender, para –posteriormente- desarrollarlo como *un proceso pedagógico en convivencia escolar*.

Reuniendo los componentes mencionados, es posible esquematizarlos de la siguiente manera:



Entre estos elementos, cabe señalar su carácter sistémico -como aspectos interrelacionados entre sí- y organizados en torno a tres dimensiones: la orientación del proceso, su planificación y su praxis relacional.

10. Conclusiones

Las distintas conceptualizaciones, metodologías y procesos de trabajo analizados en esta memoria de práctica profesional, posibilitan el planteamiento de conclusiones desde distintos niveles de la experiencia de asesoramiento revisada.

Entre estos, como compilador e investigador de esta experiencia, quisiera destacar a lo menos tres: desde los aprendizajes que he considerado relevantes durante mi formación profesional; desde la respuesta a la pregunta de investigación (y sus objetivos de trabajo) que ha movilizadado esta memoria; y desde los desafíos que plantea un proceso de asesoramiento.

10.1 Aprendizajes destacados en el proceso de formación profesional

Como estudiante en práctica profesional, asistente del equipo asesor, compilador y memorista de esta experiencia, considero que he tenido la oportunidad no solo de presenciar y participar de un gran proceso de trabajo, sino también de mirar en profundidad -y desde distintas aristas- la complejidad que significa desarrollar un trabajo mancomunado en torno a un mismo objetivo en común, como lo es el mejorar el estado de las relaciones sociales en el aula.

Entre los elementos que han favorecido estos aprendizajes, quisiera mencionar el cómo los recursos conceptuales utilizados en el desarrollo de esta memoria, me han aportado en la construcción de una perspectiva para analizar los procesos de asesoramiento, ayudándome a ordenar y procesar la amplitud de la información compilada, de una forma profesional e informada, complementando mis conocimientos teóricos (e iniciales) que tenía sobre el ámbito de la convivencia escolar.

Junto a esto, también me es importante señalar el cómo esta experiencia de trabajo me ha complementado no solo como profesional, sino también como persona; entendiendo la importancia que significa trabajar desde un equipo, la importancia de ocupar un rol específico y del comprometerse durante todo el proceso con cada una de las funciones aceptadas, priorizando no solo mi desempeño personal, sino que también un desarrollo satisfactorio de las tareas del equipo, entendiendo que su evolución depende de las acciones de cada uno de sus integrantes. Tal como dice el lema "*Todos para uno y uno para todos*", en este contexto, el participar de un proceso de asesoría desde un equipo asesor, me ha enseñado a valorar el rol que tiene cada

persona en los procesos colectivos, y lo importante que es sostener este valor de forma permanente en todo trabajo.

Entre otros aprendizajes que más han llamado mi atención en base a esta experiencia, es el conceptualizar los procesos interpersonales en la escuela, de forma dinámica, abierta a la diversidad de contextos de trabajo, de forma inclusiva, descentralizada y heterogénea. Esto considerando que en la escuela –así como en todo proceso interpersonal- no hay una sola voz, sino que muchas; no hay ninguna igual que otra, aunque todas tienen la misma legitimidad. Así, el conceptualizar y trabajar la convivencia escolar desde la diversidad de la escuela, durante esta experiencia de aprendizaje, me ha dado la oportunidad de confirmar la relevancia de la inclusión de cada uno de los miembros de una comunidad educativa, desde sus roles, sus singularidades y sus potencialidades personales.

Además de lo anterior, otro aprendizaje que quisiera destacar, es la relevancia de la sistematización de las experiencias de trabajo colectivo, como lo ha sido el seguimiento y registro del asesoramiento analizado (y del cual aún quedan muchas aristas abiertas por indagar). Sistematizar, por ejemplo, cada uno de los aspectos relevantes una asesoría, tal como el tipo de competencias personales necesarias: la empatía, el liderazgo, uso de conocimientos específicos, capacidades de trabajo en equipo, entre otros. Todo esto con un único fin, que es sentar algunas bases claras de trabajo, para un proceso que es complejo, que demanda muchos recursos, y que en algún momento se puede ver afectado por la ausencia o desconocimiento de éstos. En este sentido, considero de la sistematización de estas experiencias facilita la comprensión de los obstáculos o conflictos que pudiesen afectar su desarrollo, con la consecuente posibilidad de emprender su reparo para la continuación del proceso.

Complemento de los aprendizajes personales mencionados, quisiera también mencionar el valor que tienen las experiencias de trabajo donde la atención de la dimensión interpersonal de la escuela es prioritaria, debido a que posibilitan una mejora de la salud personal y colectiva de su comunidad, así también, favorece una rearticulación de la comunicación entre sus profesionales, y además, permite una apertura hacia la resignificación de los procesos convivenciales, como un medio y fin de la educación.

10.2 Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos de trabajo

La pregunta de investigación que inicia esta memoria de práctica profesional, plantea la interrogante sobre cuáles son las principales características de un proceso de AIE en CE, en función de una demanda de clima de aula.

Su respuesta, si bien es extensa, ha sido construida desde un análisis de una asesoría implementada, con amplio apoyo (y contraste) teórico, revisando sus fortalezas, nudos problemáticos y definiendo algunos aspectos relevantes en una asesoría en convivencia escolar. Producto de esto, se han propuesto seis ejes de articulación de un proceso de AIE, donde se destaca:

1. Una indagación y comprensión de la demanda de asesoramiento, identificando conflictos inter-estamentales, limitantes de la institución y sus capacidades.
2. Una definición los objetivos a abordar, que incorporen la demanda de trabajo y un concepto que pueda ser utilizado de forma transversal al proceso.
3. Establecimiento de los principios (o modelo) de trabajo que orienten la relación asesor-asesorado.
4. Elaboración de un encuadre de trabajo, que delimite las tareas, roles y plazos, como un marco de compromisos necesarios para el desarrollo del asesoramiento.
5. Planificación de los recursos requeridos para la realización de las tareas y objetivos de la asesoría, y su contraste con los recursos disponibles de la institución educacional y del equipo asesor.
6. Construcción y desarrollo de un vínculo de trabajo coherente con los objetivos, principios y metodologías de trabajo del asesoramiento.

Entre algunos aspectos que esto aporta a una asesoría, por una parte, se esquematizan una serie de características fundamentales de un AIE sin restarle flexibilidad, ya que puede ser adaptado a distintas tareas, metodologías, o demandas. Por otra parte, facilita encauzar las etapas del proceso, por ejemplo, señalando un momento para la construcción de la asesoría (¿Qué se va hacer?), otro de planificación de las actividades y recursos (¿Qué se necesita para hacerlo?), y otro de ejecución (¿Cómo se desarrolla?).

Además de estos aspectos, ofrece indicios para plantear un proceso de carácter de co-construcción, debido a que requiere del trabajo compartido entre asesor y asesorado para acordar y definir las tareas, roles, objetivos o recursos, necesarios para la realización de la asesoría.

Otro aspecto a relevar, es que cuida la coherencia del proceso en dos ámbitos, (1) entre la demanda y metodología de trabajo, y (2) entre los principios o modelo de trabajo, y su praxis. Respectivamente, (1) para asegurar que el proceso establecido, responda a las necesidades de la institución y no a las expectativas del asesor; y (2) para que las relaciones establecidas en el desarrollo de la asesoría, sean representativas de lo que se quiere promover (por ej. si se promueve un enfoque dialógico, que se desarrollen las metodologías para ello, junto con los espacios horarios para dialogar, y se promueva la escucha y participación durante todo el proceso).

Así, la respuesta a la pregunta de investigación contempla un conjunto de características relevantes en un proceso de AIE en CE, abierto a ser adaptado por las necesidades institucionales, respetando el rol de sus docentes en el proceso, y orientando un marco de acción tanto para el asesor y como para el asesorado.

Respecto del estado de desarrollo de los objetivos de trabajo, cabe mencionar que han sido desarrollados satisfactoriamente, identificando no solo las características principales de un proceso de AIE en CE en base a la experiencia revisada, sino también cumpliendo con las distintas etapas u objetivos específicos de esta memoria de práctica profesional, registrando y compilando información en terreno, sintetizando y describiendo las principales etapas del asesoramiento, y analizando y reflexionando sobre los distintos componentes de la asesoría.

No obstante lo anterior, es también importante señalar que la experiencia de asesoramiento ha sido aún más extensa de lo planteado en este trabajo, donde esta memoria ha constituido solo una primera aproximación a un asesoramiento, quedando varias interrogantes abiertas del proceso, como por ejemplo ¿cómo ha sido la evolución de cada una de las metodologías de trabajo utilizadas en la asesoría?, ¿cómo ha sido la recepción de los docentes de la institución escolar de la asesoría?, ¿qué cambios son posibles de identificar en la institución escolar asesorada? O también ¿Qué contenidos relevantes de la institución escolar es posible conocer en los diagnósticos de clima recibidos?, entre otros.

Así, esta experiencia de trabajo sigue estando abierta para revisar, discutir y profundizar desde las distintas complejidades que ha conllevado su implementación.

10.3 Desafíos para un proceso de asesoramiento

Revisados los elementos anteriores (respecto de las conclusiones de los aprendizajes destacados desde mi perspectiva como autor de esta memoria, y las conclusiones sobre la pregunta de investigación y los objetivos de trabajo), a continuación y a modo de cierre de este proceso, quisiera comentar algunos de los principales desafíos que – en base a la experiencia revisada- considero que se abren para un proceso de asesoramiento, tanto para la constitución de un próximo equipo asesor, como para el desarrollo de un nuevo programa de asesoría.

Entre los elementos vistos, uno de los principales desafíos que abre un proceso de asesoramiento, es la constitución de un equipo asesor que pueda llevar adelante el desarrollo de los objetivos acordados, lo que considerado en el contexto de la CE no es fácil, puesto requiere de equipos que sustenten un trabajo por un tiempo prolongado y constante, que sepa sobreponer las dificultades del asesoramiento a las complejidades cotidianas de la escuela.

Por esto, se destaca la constitución de un equipo de trabajo dinámico y empático. Dinámico tanto en el sentido de facilitar la rotación de tareas entre los miembros del equipo, donde un mismo problema pueda ser solucionado por distintos integrantes; así como también, dinámico en el sentido que sea versátil, creativo, que pueda idear variadas soluciones durante las etapas difíciles de la asesoría. La cualidad de empático, es en el sentido de mantener una sensibilidad hacia los procesos interpersonales que atraviesan la asesoría, tanto a los que afectan a la institución escolar como los que afecten la unidad del equipo, promoviendo por medio del diálogo y la escucha, una adaptación del proceso en torno al bienestar de las mismas personas que lo implementan.

Otro desafío importante para un proceso de asesoramiento, es la continuación del uso de metodologías que permitan construir conceptualizaciones y representaciones en común entre un equipo asesor y la institución asesorada (considerando que ambos son grupos con conocimientos, prácticas y experiencias profesionales diferentes), promoviendo el uso de espacios donde se puedan construir acuerdos y perspectivas en común ante los problemas en aula, por ejemplo, mediante talleres de trabajo, grupos de estudio y/o para compartir experiencias profesionales.

Desde otra arista, y dada la diversidad de actores que ha implicado un trabajo de asesoramiento colectivo, un proceso de asesoramiento requiere también de explorar

otras metodologías de trabajo que favorezcan el involucramiento de cada uno de sus actores, donde sean consultados e incluidos en la evolución del proceso como miembros legítimos y activos de la comunidad educativa (entre ellos apoderados, estudiantes, docentes, paradocentes, y directivos)

Entre otros desafíos a tener presente en el desarrollo de una asesoría, es la construcción de acuerdos mínimos entre asesor y asesorado, por ejemplo, en que los problemas interpersonales en el aula no se solucionarán al corto plazo, sino que requieren de un abordaje paulatino, de mediano o largo plazo. De manera tal, de plantear desde el inicio el sostenimiento de un trabajo constante en torno a la CE.

En complemento de esto, se destaca también el desafío de comprometer el abordaje de los distintos problemas interpersonales de la escuela, bajo un trabajo sistémico y colaborativo, donde el resultado de las tareas a desarrollar no dependa solo de individuos, sino de la cualidad de la articulación del trabajo entre pares, donde se rescate el aporte de todos los actores que puedan incidir en el clima del aula de clases.

Además de los elementos mencionados, también cabe considerar el desafío de establecer marcos de trabajo claros con todos los actores implicados, que priorice una comunicación fluida y de calidad, que asegure el entendimiento oportuno de las distintas etapas y tareas de trabajo, y facilite el acceso a la información relevante del proceso. Esto con el objetivo de prevenir las situaciones confusas, que puedan llevar a expectativas erróneas del proceso, o que no coincidan con los principios del trabajo propuesto.

Así, y en síntesis de estos aspectos, es importante tener presente que desarrollar un asesoramiento en CE implica complejizar el análisis de los procesos interpersonales dentro de la escuela, donde, además de atender una demanda o entregar insumos teóricos (que son aspectos centrales), también se requiere del establecimiento de procesos colaborativos, de una apertura constante al diálogo, de construir vínculos de trabajo, y –principalmente- de abrir procesos de formación en torno a la convivencia escolar, no solo como un contenido de aprendizaje, sino también, como una forma de guiar los mismos aprendizajes.

11. Referencias bibliográficas

Ahumada, I. y Tapia, J. (2013). *Principales características y contenidos de la política educacional chilena sobre Convivencia Escolar entre los años 2002 y 2012: Una aproximación a la realidad del sistema educacional chileno a partir de un análisis de contenido temático*. (Memoria de título). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Anderson, G., y Herr, K. (2007). *El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos*. La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción. Noveduc, Buenos Aires.

Bauselas, E. (2004). *La docencia a través de la investigación-acción*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el 15 de abril del 2016 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>

Betancor, G. (2009) *Un cambio de mirada: de la prevención de la violencia a la promoción de buenos climas de convivencia*. Repensar las prácticas educativas para la convivencia. Unicef. Recuperado el 15 de abril de https://www.unicef.org/uruguay/spanish/Repensar_las_practicas_educativas_desde_la_convivencia._Aportes_para_la_discusion..pdf

Biblioteca del Congreso Nacional (2012). *Ley General de Educación*. Extraído el 03 de junio del 2016 <http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>

Biblioteca del congreso nacional de Chile (2011). *Historia de ley N° 20.536 sobre violencia escolar*. Santiago de Chile. Recuperado el 15 de diciembre de 2015 en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>

Brunner y Peña (2007). *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*. Universidad Diego Portales

Brunet, L. (2004). *El clima de trabajo en las organizaciones*. Editorial Trillas, México.

Canedo, D. (2014). *Conocimientos y habilidades relativas a convivencia escolar presentes en la formación inicial docente*. Universidad de Chile

Cassassus, J. (2008). *Aprendizaje, emociones y clima de aula*. Extraído el 14/12/15 en http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.

Chiavenato, I. (2005). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Séptima edición. McGraw Hill. México.

Cid S. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de investigación Educativa*, 22(1), 113-144.

Cornejo, R., Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52.

Colmenares, E. y Piñero (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Laurus, Vol. 14, Núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114 Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Revista de Educación*

Coronado, M. (2008) *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Noveduc. Buenos Aires.

De la Torre, C. (2007). *El malestar docente: un fenómeno de relevancia internacional*. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 32(17), 301-325.

Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro, Informe de la Comisión de la UNESCO para la Educación del siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO

Del Rey, R., Ortega, R., Feria, I. (2009). *Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 159-180.

Echegaray, E. (1987) *Diccionario general etimológico de la lengua española. Tomo primero*. Álvarez Hermanos. Madrid.

Elias, C. (2003) *Adaptación de la metodología de «observación participante» al estudio de los gabinetes de prensa como fuentes periodísticas*. *Revista EMPIRIA*, N°6 pp.145-159 <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/viewFile/938/859>

Escolástico c., Cabildo m., Claramunt r., Claramunt t., (2013) *Ecología i: introducción. Organismos y poblaciones*. Editorial UNED, Madrid.

Franzani, J. (2015). *Barreras y recursos para el desarrollo de un proceso autoevaluativo orientado a la inclusión educativa guiado por el índice de inclusión en una escuela municipal de la Región Metropolitana*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional. Universidad de Chile

García, J. (1996). *Un Clima Para La Historia, Una Historia Para El Clima* (Vol. 2). Ed. Universidad de Cantabria.

García, M. Ibarra, L. (2011). *Diagnóstico de clima organizacional del departamento de educación de la Universidad de Guanajuato*. México. Versión digital extraída el 14/12/15 en <http://www.eumed.net/libros-gratis/2012a/1158/1158.pdf>

García, V. (2012). *Reseña de " Políticas y educación. La construcción de un destino" de Sara Rosa Medina (coordinadora)*. Perfiles Educativos, 34(138), 210-214.

García, L. y López, R. (2011). *Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias*. Revista de Educación, 356, 531-555.

Internacional de Educación (2011). *Una educación de calidad para construir el mañana*. 6to congreso mundial de la IE

Guasch, O. (1997) *Observación Participante*. Cuadernos metodológicos. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.

Jares, X (2002). *Aprender a convivir*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44, 79-92.

Kirchner, A. (2004). *La investigación acción participativa (iap)*. Foro América latina del gobierno de Argentina. Recuperado el 15 de abril del 2016 de <http://forolatinoamerica.desarrollosocial.gov.ar/galardon/docs/Investigaci%C3%B3n%20Acci%C3%B3n%20Participativa.pdf>

Kawulich, Barbara B. (2006). *La observación participante como método de recolección de datos* [82 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(2), Art. 43, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.

Lewin, k. (1988). *La Teoría del campo en la ciencia social*. Editorial Paidós, Madrid.

Leyton, I. (2014) *Revisión de contenidos relativos al desarrollo de conocimientos y habilidades de Convivencia Escolar en la Formación Inicial Docente de educación media en dos universidades de la Región Metropolitana*. Universidad de Chile.

Manríquez, M. (2014). *Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento*. Última década, 22(41), 153-178.

Mejía, R. (2004). *Implicaciones de la globalización en el ámbito social educativo*. Revista internacional MAGISTERIO, (11).

Mena, I., & Valdés, A. M. (2008). *Clima social escolar*. Santiago: Documentos Valora UC.

Milicic, N., & Arón, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9(2).

Milicic, N., & Aron, A. M. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista latinoamericana de psicología*, 32(3), 447-466.

MINEDUC (2002). *Política de Convivencia Escolar de Chile*. Santiago: Unidad de Apoyo a la Transversalidad, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

MINEDUC (2011). *Actualización Política de Convivencia Escolar de Chile*. Santiago: Unidad de Transversalidad Educativa, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

MINREL (1966). *Promulgación del Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales*. Biblioteca del congreso nacional. Extraído el 01 de junio del 2016 <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=12382>

Molina, N.; Pérez M. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma (Maracay)*, 37(2), 193-219.

Morales, C. (2000) Consideraciones a los conceptos de clima y tiempo atmosférico, Aparece en *Espacio Geográfico*, Universidad Autónoma de México.

Murillo, P., Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de "redes semánticas naturales": su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, (350), 375-399.

Murillo, P. (2004). *Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación*. En: "Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión". *Educare*, nº 5, año 2, 44-57.

Nieto, M. (2001) *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas*. En "Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución", Barcelona, Octaedro-EUB pp. 147-166

Nicastro, S. (2008) *Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención*. *Revista de currículum y formación del profesorado*.

ONU (1966). *Pacto internacional de los derechos económicos, sociales y culturales*. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Extraído el 01 de junio del 2016 de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

ONU (1998) *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo* (2001–2010), Organización de las Naciones Unidas. Extraído el 01 de junio del 2016 de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/53/25>

ONU (1999) *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Organización de las Naciones Unidas. Extraído el 01 de junio del 2016 de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/53/243>

ONU (2006) *Resolución aprobada sobre el Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo 2001-2010*. Organización de las Naciones Unidas. Extraído el 01 de junio del 2016 de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/61/45>

Orbegoso, A. (2010). Problemas teóricos del clima organizacional: un estado de la cuestión. *Rev. Psicol*, 12(1), 347-362.

Palma, E. (2006) *Las dificultades del psicólogo educacional en el asesoramiento a instituciones educativas*. En *Revista de Psicología*, Vol. XV, N°2, 2006. Pp. 147-162

Pellicer, I., Vivas, P., & Rojas, J. (2013). La observación participante y la deriva: dos técnicas móviles para el análisis de la ciudad contemporánea. El caso de Barcelona. *EURE (Santiago)*, 39(116), 119-139. <http://www.scielo.cl/pdf/eure/v39n116/art05.pdf>

Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: Propuestas de intervención en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (25), 113-130.

Pérez de Cuellar (1993). *Nuestra Diversidad Creativa*. Unesco.

RAE (2014). *Diccionario de la Real Academia de la lengua Española*. Versión online www.rae.es

Robledo, J. (2009). *Observación Participante: ¿técnica o método?*. *Revista Nure Investigación*, n° 39 <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/viewFile/433/424>

Rodríguez, D. (2005). *Diagnostico Organizacional*. Edición Pontificia Universidad Católica, Santiago de Chile.

Rodríguez, R. (2008). *El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado*. *Revista de currículum y formación del profesorado*.

- Ruz, J. (Ed.) (2006). *Convivencia y calidad de la Educación*. Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Educación (OEI).
- Saldivia, S. (2008). Concepciones asociadas a la convivencia escolar. Tesis magister, U. de Chile. Extraído el 19 de diciembre de 2016 en http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2008/cs-saldivia_s/pdfAmont/cs-saldivia_s.pdf
- Sánchez, M. (1997) *El proceso de la asesoramiento*. En “Asesoramiento curricular y organizativo en educación”. Editorial Ariel. pp.200-215
- Serra, C. (2003). *Conflicto y violencia en el ámbito escolar*. Revista de estudios sobre Juventud
- Silva, M. (1992). Hacia una definición comprehensiva del clima organizacional. Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, 45(4), 443-451.
- Torre, C. (2007). El malestar docente: un fenómeno de relevancia internacional. Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 32(17), 301-325.
- Trianes, M., Infante, L., Blanca, M., Morena, L., y Raya, S., (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. Psicothema, 18(2), 272-277.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre la educación para todos*. Conferencia Jomtiem.
- UNESCO (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad*. Brasil, Chile, Colombia y Perú.
- UNESCO (2012). *Educación para la convivencia y la cultura de la paz en América Latina y El Caribe*.
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales*. Universidad de Granada.
- Valdivieso P., González, P., Leyton, I., Toledo, F.,... (2016) *Convivencia escolar desde la política educativa chilena ¿una finalidad de la educación?*. Universidad de Chile
- Yáñez, L. (2008) *Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación*. Revista de currículum y formación del profesorado.

12.Apéndices

A. Diagnostico docente

Diagnostico 1

Viernes 05 de junio

Reflexión: Diagnóstico de la percepción del clima de aula en el ciclo 2

1. **¿Cuáles son los problemas más relevantes que emergen a diario en el aula?**
 - 1 Como primer punto el nivel de agresividad tanto en los juegos que realicen los niños y en las relaciones que establecen. Generalmente se agreden físicamente y verbalmente para resolver sus diferencias o conflictos.
 - 2 No buscan la mediación de un adulto como primera instancia, resuelven a golpes
 - 3 Se puede observar estas actitudes violentas en esperar turnos, utilizar juguetes, útiles escolares, etc...además se observan estas actitudes en los juegos.
 - 4 En cuanto a los padres se observa poco apoyo, ignorancia o están en no concordancia con el colegio. No abordan las dificultades. Otros autorizan el golpe como una forma de respuesta
 - 5 Son algunos los niños disruptivos pero generan problemáticas dentro del aula.
 - 6 Faltas de respeto a profesores, entre niños.
 - 7 Los alumnos utilizan juegos computacionales muy agresivos.
 - 8 Lenguaje agresivo por parte de los estudiantes.
 - 9 Mejorar articulación de kínder a primero básico: revisar normas y límites, cantidad de docentes y practicantes que atienden a los kínder.
 - 10 Reglamento ambiguo.
 - 11 Problemáticas no resueltas en años anteriores, desde pre kínder ocurren situaciones que recuerdan hasta hoy.

Propuesta

El tema de la traída de juguetes al colegio causa muchos conflictos entre los niños, creemos que estos aumentan la individualidad y agresividad por la edad de madurez de los niños (egocentrismo). Por lo tanto se debe incentivar el no traer juguetes y promover los juegos grupales y sociabilización.

- A. La falta de normas de conductas básicas como: Escuchar a la profesora, escuchar a los demás, saludar, etc...

Propuesta

En la articulación que se realiza desde el ciclo 1 y ciclo 2 se cree necesario que se establezcan que normas básicas los niños y niñas deben traer cuando estén en primero básico.

1. Eliminar cajas e incentivar el uso del estuche
2. Los recreos que sean más cortos

3. Que el traspaso no sea tan aterrador para los niños esto causado por mucha contención.
4. Existe muchas personas que están a cargo del ciclo 1 lo que también dificulta para los niños el adecuarse a un solo adulto a cargo.

2. Ustedes consideran que las estrategias para la resolución de conflictos al interior del liceo son adecuadas.

Creemos que falta una sanción efectiva a la mala actitud de un niño que ha repetido esta conducta, lo que se hace ambiguo para el niño(a) y sus compañeros.

El no establecer sanciones efectivas damos malas señales a los demás compañeros.

Son distintas en cada ciclo.

Padres desautorizan al profesor.

Padres agresivos.

Se debe incluir contención hacia los profesores.

Las asistentes no pueden hacerse cargo de los niños que por situaciones conductuales están fuera del aula.

Rol de convivencia escolar poco claro. No se actúa siempre de la misma forma.

Padres cuestionan las suspensiones.

El problema no debe centrarse en los niños sino que también se debe compartir y educar a los padres.

Se debe comunicar de mejor forma las estrategias que convivencia escolar utiliza.

Se debe revisar la autorización de los padres cuando no permiten la evaluación psicológica d los niños que tienen una problemática conductual.

Propuesta

1. Hay que establecer protocolos en común ya que hoy en día se las medidas que se toman en relación a un niño(a) es por criterio de cada profesor.
2. Detener la clase para resolver el problema y sociabilizarlo con el objetivo de sacar un aprendizaje formativo. Y así no queda la sensación de que no se hizo nada.

Hay situaciones que no se hablan que ocurren con los niños y no se hablan desde convivencia a los profesores.

Propuesta

Se necesita que exista una mejor comunicación entre las medidas que realizan convivencia escolar hacia los profesores

3. **¿Cuáles son las estrategias y propuestas que se debiesen considerarse para mejorar el clima de aula?**

- a) Capacitación de docentes: ¿Cómo resolver conflictos?, escuelas para padres (hechas por especialistas), sexualidad entre niños, Neurolingüística.
- b) Revisar pasos de articulación en este tema desde kínder a primero básico.

- c) Revisar metodología de trabajo en resolución de conflictos en C1.
- d) Trabajar tema de la enseñanza del juego en los niveles de 1° a 4°
- e) Jornadas de entrevistas de apoderados y traspaso de casos según cursos.
- f) Protocolos:

Se confeccione un protocolo tomando en cuenta los siguientes puntos:

- Tiempos
- Gravedad de las faltas
- Sanciones coherentes con las faltas.
- Cuando se suspenda a un alumno se debe acompañar de una conversación reflexiva tener un proceso de seguimiento de la situación.
- Frente a una agresión de debe aplicar una carta de acuerdo.
- Frecuencia del hecho
- *Se entregó una hoja de entrevistas de apoderados para registrar en que consistió la citación.
- Ocupar esta hoja como insumos de cada alumno
- No olvidar a los agredidos que deben ser enviados a enfermería (cuando hay golpes) y no olvidar informar a su apoderado y profesor jefe.
- Es necesario que una vez que se agrede a los profesores y asistentes, este debe ser también asistido con empatía, Dejando al curso para poder reponerse de la situación. (dejar por escrito)
- Si el apoderado no se presenta a una citación de parte del profesor, debe quedar registrado, si no acude en una tercera oportunidad, se suspenderá al estudiante.
- Comunicación de apoderado a través de la libreta y también al profesor jefe a través de la constancia en el libro de clases ante cualquier suceso trascendido en clases.
- Volver a insistir en los conductos regulares, para la resolución de problemas de los estudiantes, en donde los apoderados deben primero dirigirse al profesor de signatura, profesor jefe y luego a las demás autoridades.
- Sanción a los padres que agreden verbalmente a los profesores. Cambiando de apoderado.
- Sugerir a la familia comunicar al colegio cualquier situación de índole emocional que afecte al niño.
- Firmar protocolo anualmente por parte del apoderado.
- Revisión de aplicación de cartas institucionales en ciclo 1.

g) Reasignar funciones

No reasignar, sino mejorar la coordinación de ciclo a través de estrategias.

Siempre dar la información oportuna a los profesores.

h) Familia

En este ciclo es importante aumentar el horario para citar apoderados (más de una hora) ya que es insuficiente, lo que existe actualmente.

Escuelas para padres. En donde también se comunique cómo se procede frente a casos de agresión.

Se cree necesario que los acuerdos que se toman con los apoderados ya sea , con dirección, jefes de ciclos, etc., los profesores jefes deben estar en conocimiento de estos

Diagnostico 2

- **Fecha:** 05 de junio de 2015

1- Cuáles son los problemas más relevantes que emergen a diario en relación al clima de aula?

- Las clases se ven interrumpidas y se produce un quiebre en el primer bloque de clase por los atrasos reiterados de los estudiantes, que en general se repiten.
- Hay conflictos que surgen en recreos y son llevados al aula porque no se resuelven en el momento, por esta razón hay que invertir tiempo en solucionarlos al llegar a la sala.
- La impulsividad en los niños al hablar sin respetar turnos ni solicitar la palabra.
- Agresividad entre niños, las que se ven influenciadas en ciertos casos por los padres, ya que al consultarles, ellos argumentan que son autorizados a golpear.
- Los padres muchas veces justifican el actuar de sus niños, delegando la responsabilidad en los adultos a cargo. Incluso en cosas cotidianas como el cepillado de dientes o el cuidado de sus útiles escolares.
- Los padres esperan que sea el colegio quien realice las adecuaciones necesarias para la integración de niños con dificultades de conducta.
- Consideramos que en ocasiones los mismos padres no son autoridad en casa y que los padres al hablar mal de los profesores provocan que los niños invaliden inmediatamente al profesor. Por ejemplo el correo de la APALEMS donde se indica que los profesores sin textos, van a preparar sus clases, podría llegar a ser un tema en casa, donde los profesores no sean avalados.
- El traspaso de kínder a primero es fundamental, ya que los niños deben conocer y tener normas claras, para que su escolarización sea menos dura al llegar a primero. Pues la mayor agresividad y el no seguimiento de normas se ve potenciado en ellos.
- El poco respeto a la autoridad por parte de algunos niños perjudica al grupo, es aquí donde influye muchísimo la familia y su inculcación de valores en dinámicas cotidianas.
- En cuartos básicos se evidencia falta de disciplina, bullicio constante, donde es necesario alzar la voz, lo que no siempre da buenos resultados. Mientras que en los niveles más pequeños, la impulsividad y agresividad son notorias, manifestándose con golpes, escapes desde la sala de clases, agresión a profesores, entre otras.
- Entendemos que son pocos los niños disruptivos en clases, pero lamentablemente perjudican la dinámica del curso en general.

2- Usted considera que las estrategias utilizadas para la solución de conflictos al interior de nuestro liceo son adecuadas ¿Por qué?

- No se observan consecuencias claras ante el actuar de los niños. Si bien es cierto, se entiende que el actuar de convivencia escolar radica en mediar en los conflictos, sin embargo, no hay una solución de fondo. No hay consecuencias establecidas para un actuar tan grave como el golpe hacia un profesor. Es fundamental que ante situaciones de agresión se actúe de la misma manera.

- Es importante conocer en profundidad cuál es el rol de convivencia escolar, ya que no hay claridad de ello y que a su vez, éste no dependa de quién esté a cargo.
- No es posible que para un niño sea premio ir a convivencia escolar o ir a buscar papel de atraso. No pueden llegar con un stickers, ya que perjudica el entendimiento de los otros niños que observan esto.
- Se entiende que luego de haber realizado todas las estrategias posibles con niño, éste es llevado a convivencia escolar, de donde esperamos recibir apoyo, sin embargo, consideramos complejo que los profesores a cargo de esta unidad, se involucraren de lleno, ya que no estuvieron en la instancia donde ocurrió el conflicto.
- La suspensión se ve como un castigo para los padres, más que hacia un niño, por lo que es necesario reforzar la idea de las consecuencias ante un actuar inadecuado y la correspondiente reflexión.
- Lamentablemente los padres determinan si es o no necesario que los niños sean evaluados por la psicóloga, sin considerar que un grupo de profesores esté de acuerdo en que es necesario.
- Se debe reconocer que este liceo no es para todos los niños, pues no todos encajan y el hecho de decirles que busquen otro colegio, no es malo, sino que no estamos preparados para hacernos cargo, pues no los ayudamos a avanzar.
- La suspensión no puede depender de la jefatura a cargo, sino que debe haber un reglamento o protocolo claro donde se especifique el actuar y así tengamos claridad.
- Los padres desconocen el PEI, pues los padres muchas piensan que es un colegio "relajado".

¿Cuáles son las estrategias que debiesen considerarse con el objetivo de mejorar el clima de aula dentro del establecimiento? En relación a:

a) Capacitación docente:

- Capacitación interna por parte de las psicólogas, que nos ayuden a saber cómo actuar respetando las etapas del desarrollo de los niños, y que esto involucre a todos los profesores.
- Se considera importante incorporar el juego en el aprendizaje, donde se trabajen normas y la tolerancia a la frustración. Una capacitación en esto, sería lo ideal.
- Taller de stress para profesores desde lo práctico, así como también involucrar actividades para todos como parte de nuestros quehaceres.

b) Revisión de protocolos:

- Es fundamental que se aplique suspensión en casos extremos y a su vez tener claridad en los protocolos y que el actuar siempre sea el mismo.
- Los niños deben comprender que el actuar, bueno o malo, tiene consecuencias; y estas deben verse reflejadas.
- La comunicación con los padres es esencial, por lo que una suspensión debe ir acompañada de una conversación reflexiva y un seguimiento.

c) Reasignación de funciones:

- Lo importante es tener claridad en el actuar de cada uno.

d) Relaciones con la familia:

- La posibilidad de tener escuelas para padres, que aunque al inicio no sean exitosas, no decaer y continuar. Se debe encantar a los padres con estas propuestas.

e) Otros:

- Tener continuidad en actividades que permita mejorar el clima de aula y no trazarlas.

Diagnostico 3

Diagnostico de la percepción del clima de aula en los niveles de 1° a 4° Básico

1. ¿Cuáles son los problemas más relevantes que emergen a diario en relación al clima de aula?
 - Faltas de respeto graves en relación a los profesores, dicen garabatos al profesor, le han pegado a profesores.
 - Si es clima de aula en general, hay cursos que tienen un clima de aula mas complejos, no se escuchan, en unos cursos cuesta más que otros.
 - Golpes fuertes o agresiones verbales muy hirientes, desde un niño a otro siendo el motivo poco relevante, hasta en cuarto básico.
 - En partido de fútbol, casi matonage, actúan como grupo de manera agresiva en exceso, se alientan a continuar las pelea. Nninguno tiende a separar.
 - Grupos que se observan buenos para pelear, groseros, como agrandados en esas cosas negativas. Mucho conflicto, siempre resolviendo después de cada recreo, todos los recreos.
 - Luego de agresión física hacia una profesora, ella llegó a mi sala, temblando, pude sentir en ella la pena y la rabia y lo violentada que se sentía y luego debe volver a tomar el curso, la niña está en la sala, nadie hace nada, ella sigue ahí. Y el ejemplo para el resto del curso, no pasa nada, en ese sentido, la colega necesitaba una contención, masticar, respirar, lo que había sacado y sacar a esa niña de la sala, que el resto vea que eso no está bien. Año a año más situaciones, niños que mojan, escupen, les rompan sus cosas al profesor.
 - Punto básico, el normalizar estas situaciones, hay una comunicación al apoderado, pero nada más. Que piensa el resto?
 - A los niños pequeños les da un susto que haya un niño que agrede y no entienden por qué sigue en la sala, independiente de lo que haya dicho, los niños necesitan estar en paz, y como profes, saber que eso va a ser todos los días.
 - En clases donde los grupos son muy pequeños 4 o 5 alumnos, se agreden, no son respetuosos, aunque son relajadas las clases. este año es mas difícil, es necesario levantar la voz y hablar constantemente del respeto para todos, “me dicen que soy exagerada”. Hay muchas situaciones en la casa que afectan a los niños, por eso están más agresivos, van de un lado a otro, se sienten abandonados, mamás preocupadas por el pololo.
 - Existen situaciones en donde en la misma clase se agreden verbalmente “gritándose de un extremo al otro” sin que logren ubicarse y contenerse.
 - Algunos padres acusan recibo de la problemática involucrándose (se hicieron caminatas, se hicieron hartas cosas, con los niños que se golpeaban...)
 - Algunos padres reciben la información de situaciones graves en las que sus hijos fueron protagonistas, y se observa que ignoran o avalan lo ocurrido (no dan crédito).

2. ¿Usted considera que las estrategias utilizadas para la solución de conflictos del anterior de nuestro liceo son adecuadas?
 - Muy blandas. Casi se le pide la autorización al papá para suspender.
 - Algunos padres se espantan, “como mamá estuve totalmente de acuerdo con la medida porque no corresponde que agrede”. A veces hay susto con los apoderados, desde el ciclo hacia los apoderados.

- No para todos son iguales las medidas. Depende del apoderado.
- Hay niños que “hacen una tras otra” y no pasa nada. Apoderados conflictivos reciben otro trato.
- Es injusto.
- Ley pareja no es dura.
- Esto que se ve ahora, ha pasado, pero no tanto (40 años de servicio). Es una verdad, los apoderados es el punto uno, los niños reaccionan como está pasando en su casa. Los apoderados de antes te colaboraban, la masa paraba a los conflictivos, ahora es al revés. Antes había dos separados y treinta casados, ahora al revés, lo que genera rutinas poco estables en los niños. El colegio debe hacer un reglamento con normas claras. Lo otro que estoy desacuerdo, es que anden los apoderados paseando por el colegio.
- Pero parece que van a abrir por preescolar.
- No son adecuadas las medidas que se toman, si hay un conflicto puntual, convivencia escolar sirve mediando. Pero cuando la cosa sale de control, y se pegan, y se hieren, o te pegan, violentando, deja de ser adecuado.
- Hay un reglamento que no aborda cosas puntuales, pero no es detallado. Se aplica más en media, pero no se da validez con el curso más pequeño. Independiente que tenga o no psicólogo.
- Acudimos mucho a convivencia escolar, pero a veces no tenemos ayuda, están ocupadas.
- El apoyo es fundamental, como profes jefe pareciera ser que es solo nuestra responsabilidad, cada profesor es igual de importante que el profe jefe. Y a veces, los problemas los tenemos que escribir nosotros en comunicación, no convivencia escolar.
- A veces los niños van a convivencia escolar y de vuelta sin un reporte, no hay ni una comunicación, por ultimo, una comunicación tipo.
- A veces por tiempo falta la comunicación.
- En reemplazo, no conoces a los niños, como reaccionan, (pero no por eso, lo voy a tratar distinto al resto). “A veces hay temor de ir a reemplazo”
- Habría que tener un protocolo, porque a la hora de resolver, el que grita más fuerte es al que le va mejor, pasan cosas terribles no pasa nada, depende mucho del criterio, no hay claridad, no se sabe qué hacer.
- Se supone que convivencia escolar es como el “cuco”, y si el cuco está haciendo reemplazo...
- A veces al enviarlos a convivencia escolar les dan dulces a los niños (en primero y segundo)
- Este año, hay un par de niñitos que todavía no entran a clase y pasan afuera, y andan de la mano de todo el mundo. A veces está con la pelu encerrado en su oficina.
- Ese tema es super importante, que afecta el clima de aula, tenemos niños con diagnostico y con trastornos y no estamos preparados. No tiene integración, pero se aceptan niños con dificultades, la inclusión es para nosotros y qué haces con ellos.
- Mucho poder de los padres, en segundo ciclo, en relación con las normas del colegio, como que influyen.
- Las asociaciones de padres deben colaborar con los profesores, no que impongan, este año es un poco así. Imponen, deciden con las cosas del colegio. Hay que poner un rayado de cancha a los apoderados, si no, nos van a pasar por encima de todos.

3. ¿Cuáles son las propuestas y estrategias que debiesen considerarse con el objetivo de mejorar el clima de aula dentro del establecimiento?

a) Capacitación docente

- Se reconoce que se han hecho capacitaciones como la "" y han servido para el clima de aula en general en sala, pero no para estos casos específicos o puntuales.
- Capacitar a los profesores para trabajar con los apoderados.
- Alguien que te indique como hacerlo en caso de.
- El paso de preescolar a básica. La articulación en lo social como grupos cursos.
- Un curso para todos de resolución de conflictos, para todos los profesores e incluso para papás!!

b) Revisión de protocolos

- Pensar en propuestas para aunar criterios, pensemos en situaciones.
- Tiene que ir en base a situaciones puntuales, hay cosas que son graves, son suaves, gravedad, unas que ameritan una suspensión. Si es al profesor, que es la autoridad, no puede darse.
- No abusar de la suspensión en niños en que podría resultar premio.
- Medidas que resulten ejemplificadoras para el resto de los compañeros, con un mensaje claro que implique que hay consecuencias con los actos y que pueden sentirse seguros y protegidos en el aula.
- Pero que a parte de suspensión, también agregarle un trabajo comunitario. Por ejemplo, si raya el baño, lo debe limpiar.
- Los padres no deberían alegar con las sanciones que dan desde el colegio.
- Sanciones coherentes con faltas. Que las faltas de respeto hacia profesor, sea lo más grave.
- Hay un reglamento que hay que revisar y actualizar, adecuarlo. Los padres están cambiando, entonces, ellos, como nosotros les hemos dado tantas facilidades, ellos opinan e influyen. Hay que ver dentro del protocolo, que es lo que ha dado más resultado. Cambiarlo de curso, hacerlo hacer una actividad, o hacer una evaluación en otro horario.
- Que las medidas no entrapen con los que se hacen cargo.
- En la revisión de protocolo, falta que los profesores nos empoderemos con el protocolo, hacer algo más acotado, tomar el apéndice del gran protocolo y hacer algo más concreto, circunscribir, más al detalle. Conocerlo y hacerse cargo. Una agresión es una carta de acuerdo, y eso no se ha aplicado.

c) Reasignación de funciones

- El colegio no cuenta con dinero para contratar personal nuevo, pero claramente con los reemplazos es difícil la reasignación.
- No pasa por voluntades, pero es casi generar un botón de pánico para ver qué se necesita. Algo que se prenda un luz, que hay una situación compleja, no puedes dejar a los niños solos.
- Por eso, las asistentes son super ayuda. En horario de colación o en educación física, de repente en cursos complejos quedan solos con la profesora y nada funciona.
- Hay que aplicar sanción a los profesores que suelen faltar, pagar por los reemplazos. Así dejan de faltar.
- Al revés, bonificar a los que no faltan nunca.
- Si no faltara nadie, si convivencia trabajara en su lugar, incluso podría tener un profesor volante.

- De repente no es reemplazo, hay muchos casos y no hay personal.
 - Si se aplica reglamento, podría pensarse que si podrían cambiar las cosas.
- d) Relaciones con la familia
- El apoyo de los padres es fundamental. Si bien son niños pequeños, de verdad reflejan como son los papás. El escaso apoyo hacia los profesores, ejemplo, les dicen que si les pegan, respondan, avalan y esa es la piedra de tope.
- Información temprana a los padres. Ej: En preescolar nunca se dijo que el curso era, en primero que era un desastre y ahora recién en segundo, como que los papás vieron como era el curso. No es que sean niños inquietos, son maleducados. Entonces, cuando hay un curso que es conflictivo, debe decirse a los apoderados.
 - Al matricularse, o en la agenda que esté el protocolo.
 - Este apoyo damos nosotros, pero como apoderados, debe haber también un compromiso. Dado que no podemos trabajar en equipo si no nos podemos de acuerdo.
 - Entregar a principio de año una carta, un protocolo socializado. Y al estar en este colegio, se hacen cargo.
 - La mayoría de los apoderados quiere imponer sus opciones, muchos profes dicen que hablan que los apoderados amenazan, insultan.
 - Nosotros prestamos los apoyos necesario, se espera que los apoderados también presten apoyo. Como dicen que el colegio no hace nada si tiene los apoyos necesario, psicóloga, psicopegagoga, orientador...
 - Se están dando más responsabilidades al colegio, funciones que antes no eran nuestras.
 - Tampoco agradece lo que el colegio les da.
- e) Otros
- Todos nos podemos enfermar, son 3, primero el error, la oportunidad y luego fuera. La gente abusa del sistema, si tu le pones un parale la gente para.
 - Por ejemplo, en estacionamiento, hay cosas normas y reglas, formas de estacionarse, pero hay gente que no hace nada y se estaciona como quiere.

Diagnostico 4

Diagnóstico de la percepción del clima de aula en los niveles de 1° a 4° básico.

GRUPO 2

1. ¿Cuáles son los problemas más relevantes que emergen a diario en relación al clima de aula?

Violencia, discusiones y peleas entre los niños luego de recreo, a partir de partidos de futbol. Situaciones de maltrato a partir de conflictos ocurridos en el recreo. El adulto media, pero a los alumnos se les olvida el acudir al profesor al inicio del conflicto.

Hay alumnos que gritan, insultan y amenazan a sus profesores.

Los alumnos tienen un doble discurso de lo que en el colegio les dicen y lo que les dicen los padres, por ejemplo: cuando los padres les autorizan pegar. Se observan contradicciones entre los discursos de los dos modelos a los que se ven enfrentados. A veces la opinión de los padres vale más que la del profesor.

No se observa que hayan adquirido reglas en el hogar. No se ve que los apoderados pongan límites a sus hijos. Se debe asesorar a los padres en esta área.

Falta refuerzo en casa ante distintas situaciones.

Gran mayoría de nuestros alumnos presentan estas características, estudiantes con una necesidad de trabajar el respeto.

Los problemas a nivel de clima de aula suceden todos los días, no son hechos aislados.

Hay niños con actitudes de enfado con el mundo, burlescos con los otros y que de parte del hogar no se ve el apoyo necesario.

Los alumnos se sienten validados por sus padres en su actuar.

El reglamento no tiene una línea clara de acción frente a la disciplina. Los profesores se ven desamparados, lo que genera malestar y angustia en el profesorado.

La definición de falta grave es muy ambigua en nuestro reglamento.

Se debe ser consecuente con la consecuencia de las faltas, aplicarlas cada vez que se reitere la falta.

Contamos con que debe existir un apoyo de parte de los padres antes las medidas o sanciones que tome el colegio frente a una falta.

El tipo de educación actual no cumple con las necesidades del alumno actual, existen diferencias en el modelo familiar que nos afectan directamente. Se necesita más personal de apoyo: psicólogos y sociólogos. A los apoderados se les dan las instancias y el acompañamiento necesario: derivaciones, citaciones, apoyo constante, entre otras. Los profesores trabajan en orientación valores y temáticas que se relacionan con las dificultades que se observan en los alumnos.

Se necesita educar a los padres en el proceso de crianza.

Pese a que las familias sean distintas, no se justifica la falta de preocupación de los padres por ser parte de la formación valórica de sus hijos.

El reglamento del colegio está hecho para los alumnos de media, no para los de básica, y ni siquiera en media se respeta.

Hay un sentimiento de "colegio-guardería".

Los niños que son violentos y tienen dificultades generan dinámicas que conflictúan al grupo. Ante muchos de estos alumnos se espera demasiado en tomar medidas, lo que afecta al alumno conflictuado, a su grupo de pares y a los profesores que lo atienden.

Con los cursos pequeños, el trabajo debe ser con sus padres.

No se debe relativizar las situaciones a las cuales nos vemos enfrentados, se debe ser constante y perseverante

Debe haber un mismo discurso desde todas las autoridades frente a una medida, si hay suspensión todos deben validarla.

2. ¿Usted considera que las estrategias utilizadas para la solución de conflictos al interior de nuestro liceo son adecuadas? ¿Por qué?

El que una asistente esté afuera 20 minutos acompañando a un alumno que se rehúsa a entrar, debe mejorarse desde la perspectiva de que el alumno no debe manipular la situación.

A los alumnos les gusta ir a convivencia escolar, ya que vuelven con un dulce. Esa medida de resolución de conflictos no debe pasar.

Las asistentes ayudan en gran medida en la resolución de conflicto en los primeros niveles, pero que pasa cuando son muchos los alumnos con dificultades.

En primero básico, el primer semestre es netamente formación de hábitos. En el segundo semestre se logra trabajar en un ambiente que permita hacer clases.

Se debe tomar medidas frente a alumnos que no pueden estar en la sala cuando se desbordan emocionalmente. Medidas ante los apoderados y con el alumno.

Los alumnos que generan conflictos provocan a otros alumnos que están al límite.

Una buena medida es entrevistar constantemente a los padres y trabajar en conjunto con ellos.

Hay alumnos que necesitan de otra realidad educativa, debemos darnos cuenta de eso y los padres también.

3. ¿Cuáles son las estrategias y propuestas que debiesen considerarse con el objetivo de mejorar el clima de aula dentro del establecimiento? En relación a:

a) Capacitación docente:

Estrategias de convivencia escolar para todos los profesores.

Educación emocional. Control de la agresividad.

Preparación para crear lazos efectivos con los apoderados. Respuestas estratégicas para dar a los padres.

Idealmente que los cursos que se realicen se den en el Liceo, para que este se adapte a nuestra realidad.

b) Revisión de protocolos:

Es necesario reunirnos constantemente, representantes de las asignaturas y niveles.

c) Reasignación de funciones:

Frente a una situación de conflicto todos debieran poder cumplir la función de moderador.

Si no se ha visto cambios, debiese buscarse a otras personas que cumplan ciertas funciones en busca de una mejora, al ser un problema arrastrado por años.

d) Relaciones con la familia:

Talleres para padres dados por los especialistas, en una instancia fuera de la reunión.

La asistencia a estos talleres debe ser un compromiso adquirido con los padres al incorporarse al liceo. Estos deben tener un carácter obligatorio.

e) Otros:

Se debe compartir la información de los alumnos de manera constante, con la finalidad de que todos los profesores conozcan de manera oportuna su situación y puedan implementar las estrategias que sean necesarias.

Se deben realizar consejos de los cursos de manera más frecuente. En estos deben estar presentes todos quienes atienden al curso, por lo que es fundamental que en los primeros niveles estén presentes las asistentes, dado el rol primordial que cumplen dentro del aula.

Debiese existir en la sala una especie de "Botón de pánico o Citófono" a través del cual solicitar ayuda o asistencia a la sala de manera inmediata.

B. Cronología

Fecha	Tipo reunión/evento	Suceso
Agosto Jueves 27	Equipo UChile	Presentación equipo U. Chile
Agosto Viernes 28	Reunión con jefe UTP	Primera reunión jefe UTP liceo asesorado
Agosto Lunes 31	Reunión Equipo UChile	Primera reunión equipo.
Septiembre Miércoles 2	Reunión con directivos liceo	Presentación asesoría a directivos del liceo
Septiembre Jueves 3		Primer día de observación en aula
Septiembre Viernes 4	Segunda observación de aula y primera Sesión Actualización	Segundo día de observación en aula Primera sesión de actualización, a cargo de P. Valdivieso
Septiembre Martes 8	Reunión de equipo	Discusión construcción instrumentos de clima con insumos de observaciones
Septiembre Martes 15	Reunión de equipo UChile	Coordinación y gestiones para la construcción de instrumentos de clima
Septiembre Martes 22	Reunión de equipo UChile	Primeros bocetos de los instrumentos de clima, y acuerdo aspectos a discutir.
Septiembre Jueves 24	Primera reunión con el equipo coordinador del liceo	Presentación instrumentos clima de aula: uno para apoderados, otro para estudiantes, y otro para observación entre pares
Septiembre Viernes 25	Sesión Actualización	Presentación instrumentos de clima a docentes de la institución asesorada. Segunda sesión de actualización, a cargo de M. Manhey
Septiembre Martes 29	Reunión de equipo.	Elaboración pauta de trabajo para la redacción del informe de clima
Octubre Jueves 1	Reunión con equipo coordinador del liceo	Presentación pauta a la institución asesorada y acuerdo plazos de entrega
Octubre Martes 6	Reunión de equipo	Análisis recepción instrumentos de clima en equipo U.Chile
Octubre Jueves 8	Reunión con equipo coordinación liceo	Evaluación instrumentos de clima con equipo coordinador liceo
Octubre Viernes 9	Sesión Actualización	Se explica el uso y síntesis de los resultados de los instrumentos de clima. Tercera sesión de actualización, a cargo de M. López

Octubre Martes 13	Reunión Equipo UChile	No se realiza reunión, debido a que personal del equipo presta apoyo en la implementación de instrumentos de clima.
Octubre Jueves 15	Reunión equipo coordinación liceo	Evaluación avances del proceso, entre Equipo. UChile y equipo coordinador liceo
Octubre Jueves 22	Reunión equipo coordinación liceo	Segunda evaluación de los avances del proceso, entre los equipos de la U. de Chile y del liceo
Octubre Viernes 23	Sesión Actualización	Cuarta sesión de actualización, a cargo de P. Valdivieso.
Octubre Martes 27	reunión equipo UChile	Análisis del equipo U.Chile del texto "protocolo de convivencia" de la institución asesorada
Noviembre Lunes 2	Reunión equipo coordinación liceo	Análisis de la cuarta sesión de actualización, y evaluación del avance en la redacción de informes
Noviembre Martes 3	Reunión con directivos liceo sobre protocolo.	Devolución y aclaraciones de los comentarios sobre el protocolo del liceo.
Noviembre Viernes 6	Sesión Actualización	Quinta sesión de actualización, a cargo de M. Manhey.
Noviembre Martes 10	Reunión UChile	Reunión donde se discute el desgaste del proceso y la coordinación de un plenario docentes
Noviembre Jueves 12	Reunión equipo coordinador liceo	Reunión en torno a los aprendizajes del proceso, con equipo coordinador liceo
Noviembre Martes 17	Reunión equipo UChile	Coordinación plenario docentes por parte del equipo UChile
Noviembre Viernes 20	Sesión Actualización	Se realiza el plenario docente y discuten fortalezas, debilidades y aprendizajes del proceso de asesoría
Noviembre Martes 24	Reunión Equipo UChile.	Equipo UChile discute como analizará la información de los informes de clima recibidos
Noviembre Viernes 26	Reunión con equipo coordinador liceo.	Se discute como se cerrará el proceso de asesoría con el equipo coordinador del liceo.
Diciembre Martes 1	Reunión Equipo UChile	Se discuten formas para trabajar los informes de clima, plazos y fecha de presentación de los resultados
Diciembre Martes 15	Reunión Equipo UChile	Se discuten las claridades del proceso, que se quiere comunicar en lo que queda del proceso, y que propuestas podrían presentarse a los docentes
Diciembre Lunes 22	Reunión equipo UChile	Análisis reunión entre directivos liceo y directivos equipo U.Chile Se definen ejes para la devolución del proceso
Diciembre Lunes 28	Reunión Equipo UChile	Se revisa y trabaja la presentación final y devolución del proceso, definen ámbitos y problemáticas principales.
Mayo, Viernes 6	Sesión Actualización	Cinco meses después de la última reunión, se realiza la séptima sesión de actualización, a cargo de M. López.
Mayo	Sesión Actualización	Se realiza la devolución y cierre del proceso

Viernes 20		
------------	--	--

C. Cuaderno de terreno

Fecha	Tipo reunión	Apunte
Agosto Jueves 27	Equipo UChile	<p>Nos presentamos como equipo (Mauricio, Constanza y Javier) y se nos comunica el trabajo a realizar. Como contexto, Mauricio señala que el trabajo consiste en una intervención en el clima de aula en un liceo de la RM, a causa de conflictos crecientes y recurrentes los últimos años en sus aulas de clases. Nuestra función consistiría en observar el clima de aula, con la finalidad de construir instrumentos de observación del clima para los docentes. Los primeros documentos que se nos entregó fue un texto sobre dimensiones en el aula de clase, el programa del curso-taller a realizarse en el "L.A" (Liceo-Asesorado), y un documento con el diagnóstico que habían realizado docentes del "L.A". Acordamos leer los documentos, y fijamos otra reunión como equipo para el lunes 31 de agosto y asistir a una reunión con el jefe de UTP del liceo el viernes 28 de agosto.</p>
Agosto Viernes 28	Reunión con jefe UTP	<p>Durante esta reunión, el jefe de UTP nos informa sobre los cursos y las situaciones que generaban mayores problemas a docentes y de los reclamos existentes por parte del profesorado, que conllevan a los directivos del "L.A" a pedir una capacitación a la UChile. Entre los problemas señalados, destaca el aumento de la agresión entre alumnos y de alumnos hacia docentes, aumentos de desorden generalizado en el aula (que inician con pocos alumnos), además de los problemas padecidos por los mismos docentes a causa de estos conflictos. Por ejemplo, el caso de un docente que quedó con depresión, también de un profesor que estuvo un semestre y se retiró del "L.A", o de otro profesor que se retiró a las dos semanas. El jefe de UTP señala que los alumnos les criticaban todo a los profesores, desde las palabras que usaban, no los dejaban hacer clases, e incluso llegando al caso de insultar y escupir a un profesor. Señala también el caso de una alumna que abiertamente comenta "a esa profe la voy a echar". Los docentes del de este liceo, para paliar esta situación, llegaron al acuerdo de establecer un protocolo para los casos más graves de agresión desde los alumnos.</p> <p>Dado este contexto, según F.T sería importante que la "capacitación" ayude a los profesores a conocer los factores que inciden en el clima de aula y también les permita identificar los factores "buenos" de clima de aula para poder potenciarlos.</p> <p>Finalmente, en esta reunión se acuerda hacer una observación de aula - durante las dos primeras semanas de septiembre- con los cursos que han generado mayores problemas a los docentes (1ºA; 2ºC y 4ºA), para conocer cuál es la situación que se vive en esos cursos y poder elaborar criterios para su análisis y posible abordaje. Después de la reunión, se</p>

		nos presenta a uno de los cursos a observar (1ºA) y a la jefa de ciclo a cargo (E.N)
Agosto Lunes 31	Reunión Equipo UChile	Reunión con todo el equipo (se suman el Pablo y Mónica), se discute la situación del liceo y se proponen líneas de intervención y diagnóstico de acuerdo al programa del curso-taller a realizarse para los docentes del "L.A". Se definen los roles de cada uno: todos trabajar en la elaboración de instrumentos para observar el clima de aula; Monica, Mauricio y Pablo como docentes impartirán clases-taller sobre el clima de aula en relación con las dinámicas de aprendizaje; Constanza y Javier observarán el clima de aula durante las primeras semanas, se encargarán de tareas administrativas (tomar nota, conseguir documentos, material para el taller, etc.) y se sumarán a las propuestas para la elaboración de instrumentos de observación. Finalmente, se fija una reunión semanal y la construcción de tres instrumentos de observación de clima de aula durante el mes de septiembre (uno para docentes, otro para alumnos, y otro con apoderados).
Septiembre Miércoles 2	Reunión con directivos s liceo	Valdivieso comunica la gestión del proyecto a los directivos del liceo (jefe UTP, jefas de ciclo, subdirector y director). Señala que consiste en dos fases, las cuales serán asistida por cursos taller y acompañadas por el apoyo de dos licenciados en psicología. La primera fase (septiembre-octubre) consiste en creación de instrumentos para observar el clima de aula, aplicación y elaboración de diagnósticos que permitiesen generar una visión del clima desde tres principales actores: docentes, alumnos y apoderados. La segunda fase consiste en la intervención del clima, la cual apoyada en los informes y en conjunto con el curso-taller, brindaría herramientas para incidir en la mejora del clima de aula.
Septiembre Jueves 3		Al llegar al liceo, solicito al jefe de UTP (F.T) me guie para contactar a los docentes encargados de los cursos a observar. La llegada es un poco confusa, pues pocos profesores conocen en que consiste la primera etapa del trabajo del equipo de la UChile y como se haría su implementación. Tras ubicar a E.N, jefa del ciclo de básica, coordinamos cursos a observar y horarios durante la semana. Ese día observo el 1ºA y el 4ºA, y el día siguiente (viernes) el curso 2ºC y nuevamente el 1ºA (detalle de observaciones de aula en Anexo 3)
Septiembre Jueves 3	Inicio observación en aula.	Durante la mañana asisto al liceo para observar los cursos acordados. La llegada a los cursos es un poco confusa, el portero no sabe si dejarme pasar pues no tengo como identificarme como representante del equipo de la UChile, ni tampoco el liceo le ha informado. Tengo que explicarle que voy a una reunión con F.T, para recién poder ingresar. Posteriormente me dirijo donde E.N para coordinar la primera observación del día, pero no se encuentra, por lo cual me dirijo directo al aula para coordinarlo con la docente a cargo.

<p>Septiembre Viernes 4</p>	<p>Segunda observación de aula y primera clase-taller.</p>	<p>Durante la mañana asisto al liceo para observar los cursos acordados. La llegada a los cursos es un poco confusa, el portero no sabe si dejarme pasar pues no tengo como identificarme como representante del equipo de la UChile, ni tampoco el liceo le ha informado. Tengo que explicarle que voy a una reunión con F.T, para recién poder ingresar. Posteriormente me dirijo donde E.N para coordinar la primera observación del día, pero no se encuentra, por lo cual me dirijo directo al aula para coordinarlo con la docente a cargo.</p> <p>En la segunda observación, la encargada de convivencia (quien me ve un poco perdido dentro de la escuela) me ayuda a llegar al 4°C, curso que estaba sin la profesora de esa hora, pues había pedido un día administrativo. Finalmente la observación del 4°C se realiza sobre la clase que hace la otra encargada de convivencia, quien hace una actividad para trabajar con los alumnos (detalles en observación de aula, anexo 3)</p> <p>Durante la tarde se realiza la primera clase-taller. En una primera instancia nos presentamos como equipo de la UChile, y luego se hace la clase por el psicólogo Pablo Valdivieso, quien introduce y problematiza temática de convivencia y clima de aula, y se discuten un par de conceptos generales (detalle de contenidos de clase en anexo 4). La recepción del de los docentes auditores es con interés y apertura.</p>
<p>Septiembre Martes 8</p>	<p>Reunión de equipo</p>	<p>En base a las primeras observaciones de aula, se discute y unifican los criterios y las dimensiones a observar en el clima de aula: normas, experiencia de aprendizaje, espacio físico y relaciones interpersonales (entre alumnos y alumnos-docente). Junto a lo anterior, acordamos distribuir la realización los instrumentos de observación de clima de aula entre nosotros. Mauricio a cargo de crear la pauta de fotoelicitación (para conocer percepción de alumnos), Mónica y Constanza a cargo de la pauta de observación de aula (para conocer dinámicas de aula), y Valdivieso y Javier a cargo de pauta para conocer visión de padres y apoderados.</p>
<p>Septiembre Martes 15</p>	<p>Reunión de equipo UChile</p>	<p>Esta semana solo se realizó la reunión de equipo, ya que el liceo estaba con vacaciones por fiestas patrias. Se discutieron e hicieron ajustes a los primeros bocetos de los instrumentos, para presentarlos en la reunión con comisión de "L.A" de la semana siguiente. También se acordó delegar más trabajo a dicha comisión para que coordinara las actividades con docentes dentro del liceo. Los licenciados se encargaron de compilar el material de los instrumentos, revisar redacción, presentación, materiales, copias y fotografías necesarias.</p>
<p>Septiembre Martes 22</p>	<p>Reunión de equipo UChile</p>	<p>Presentamos los segundos bocetos de los instrumentos de observación de clima, abiertos a modificar según discusión con la comisión coordinadora de la actividad en del liceo. Se trabajan puntos a abordar durante la reunión con la comisión de protocolo del liceo, a la cual asistirán los directores del equipo UChile.</p>

Septiembre Jueves 24	Primera reunión con el equipo coordinador del liceo	. Se presentan las coordinadores de ciclo preescolar y básica, además del subdirector, encargado de convivencia, y dos representantes de los docentes del "L.A". Se discutieron dudas y se presentó la primera versión de los instrumentos de observación de clima: una para padres, otra para alumnos, y otra de la dinámica de aula. Se hicieron un par de ajustes y se integraron a la presentación del documento final. Éste se presentó en la clase-taller del viernes 25.
Septiembre Viernes 25	Segunda clase taller	Mónica Manhey, a cargo de esta sesión, realiza una clase sobre didácticas de aprendizaje y clima de aula, con diversas actividades para los profesores participantes
Septiembre Martes 29	Reunión de equipo.	Se discutió y redactó pauta de evaluación del trabajo de clima de aula que guiará el trabajo de síntesis del diagnóstico de clima de aula a realizar por los docentes del liceo (más detalles, anexo)
Octubre Jueves 1	Reunión con equipo coordinador del liceo	Se presentó la pauta y se discutió su dificultad. Junto con ello, se acordaron los plazos necesarios para realizar los trabajos de observación de clima aula (dentro del mes de octubre), de fotoelicitación, y la importancia de una buena coordinación para poder cumplir con los plazos y tiempos de los docentes y del trabajo. Se realiza una importante crítica a algunas dinámicas del taller del viernes 25 de septiembre. Docente señala que "le cargan las dinámicas de clase" y que recibió comentarios de varios colegas incomodos con esto, ya que "no los tratan como profesional". Por contraparte, otra colega en la reunión, señala no haber percibido eso, y que recibió buenos comentarios.
Octubre		Martes 6 de octubre. Reunión de equipo. Se discuten primeras impresiones de los docentes y alumnos tras la aplicación del instrumento de fotoelicitación. Dado que no había mucha claridad en los profesores sobre qué hacer y cómo usar los resultados de dicho instrumento, se concluye realizar actividad practica en clase-taller del viernes 9, con el objetivo de generar reflexión y análisis sobre los discursos de los niños generados en la fotoelicitación.
Octubre Jueves 8	Reunión con equipo coordinación liceo	. Se vuelve sobre el tema de la coordinación de la actividad de la fotoelicitación. Docentes manifiestan dudas sobre uso de instrumentos, luego se reflexiona en torno a que está pasando con el proceso. Se cumple con tarea de levantar información, los niños son participativos. Hay cuidado con el tema de las observaciones de dinámica de aula, sobre cómo decirle al colega la retroalimentación de su clase. Señalan también este año ha sido un ciclo de acomodación, principalmente para los cursos de primero y tercero básico, como dos meses de periodo álgido, ya que hubieron situaciones incomodas de conducta para los chicos. Además, docentes comentan que han observado un aumento de

		<p>dificultades específicas durante los últimos años. E. S. señala por ejemplo, aumentos de déficit atencional, inquietud, hiperactividad, oposicionismo constante, desde pre kínder. Ha aumentado frecuencia de desajuste y mucha adecuación externa, necesitando de un adulto. También señala aumento de la manifestación física como lanzar objetos o ira, y en distintos cursos. Por lo demás, señala, habría escasa conciencia en las familias de estas problemáticas.</p> <p>Comenta E.N, les interesa preparar al profesorado para cambios, ya que la educación en casa “existe poco”. Primeros pasos serían en pre kínder. “Padres trabajan desde la culpa, desde la compensación. Se ve el modelo escolar como antítesis de la familia, el lugar donde se pone la norma, se estructura. Un choque fuerte (...) o hay un enganche con la familia, o hay una capacitación del profesorado. El espécimen raro es el que no tiene acompañamiento de psicólogo, psiquiatra o pedagogo educacional”.</p> <p>Dado el abordaje de estas temáticas, Valdivieso plantea la pregunta ¿Cómo hacemos investigación educativa?</p>
Octubre Viernes 9	taller	Tercera clase-taller por Mauricio López, sobre inclusión educativa desde cooperación, apoyos y participación en el aula. Se inicia con una actividad de análisis y reflexión sobre los primeros resultados del instrumento de la fotoelicitación, luego una clase teórica apoyos en aula.
Octubre Martes 13	Reunión Equipo UCHile	No se realiza reunión de equipo debido a aplicación de fotoelicitación en el “L.A”. Sin embargo se considera la discusión y feedback de la clase del viernes como reunión. Los puntos a discutir fueron tiempo de la clase, dar mayor énfasis a la profundización de contenidos que a la extensión, e integración de las reflexiones de los docentes como insumos de aprendizaje. Se excluyen de la discusión elementos que tengan que ver con la gestión del “L.A” sobre coordinación de grupos y horarios, dado que no es trabajo del equipo asesor de la UChile.
Octubre Jueves 15	Reunión equipo coordinación liceo	<p>Reunión comienza con intervención de Pablo Valdivieso, señalando tres puntos a abordar durante esa sesión, el análisis del 3er taller (viernes pasado), análisis del proceso grupal sobre qué cambios ha habido en el “L.A”, y cuales modificaciones son necesarias.</p> <p>Docentes parvularias señalan sentirse contentas con el proceso, que han aprendido varias cosas al respecto. Lo señalan como una modalidad de trabajo asertiva, que esperaban poder trabajar en equipo, y que además es una forma de trabajo enriquece la comunicación con el ciclo de preescolar. Señalan sentirse participe “de un todo”, pues ayuda a salir de la burbuja micro-individual. Eso sí, lamentan no tener instancia para compartir la experiencia por falta de tiempo, y que son comentarios que han escuchado “en pasillos”.</p> <p>“Aprendemos cosas nuevas del clima de aula, por ejemplo con el canto. Vi a S.V que silenciaba a los niños cantando, lo probé y resultó. Es algo más</p>

		<p>entretenido que estar diciendo “silencio, cállense”, que es muy formal”</p> <p>Señalan no haber entendido muy bien la propuesta de diagnóstico de clima de aula, pero que después de la tercera sesión el proceso fue más claro. Señalan ha habido un aprendizaje entre pares docentes.</p> <p>De a poco se han ido construyendo consensos entre docentes y alumnos, por ej. compartir y dialogar perspectivas ya es un aprendizaje. ¿Qué otros aprendizajes han tenido los docentes?</p> <p>Proceso no ha dejado de ser engorroso, hay que organizar tiempos y no es fácil</p> <p>Al parecer, la logística y reuniones en “L.A” también ha sido parte del instrumento de diagnóstico.</p>
<p>Octubre Jueves 22</p>	<p>Reunión equipo coordinación liceo</p>	<p>¿Cuál es el grado de avance del diagnóstico?</p> <p>Ciclo preescolar, primero y segundo básico listos en fotoelicitación y observaciones. El taller con apoderado dura alrededor de 45 minutos, se hacen 3 preguntas, y es sin plenario. Apoderados son cooperadores, motivados.</p> <p>Se discute posibilidad de tiempo institucional reservado para reflexión y elaboración de informe de diagnóstico de aula. Probablemente sean 2 horas del viernes 23. La fecha de entrega se cambia desde el 6 de noviembre al 20 noviembre.</p> <p>Se habla de la reorganización de duplas, facilitar la bajada de información técnica. También se acuerda agregar a la pauta del documento de informe la identificación de fortalezas, debilidades y aprendizajes.</p> <p>La clase-taller de 20 noviembre consistirá en discutir y socializar aprendizajes y principales elementos del diagnóstico.</p> <p>También se comenta sobre la comisión de protocolo de convivencia, que está casi listo y pronto comunicarán resultados.</p> <p>Finalmente Valdivieso comenta sobre internet como un importante tema y herramienta con apoderados.</p> <p>Finalización actividad de fotoelicitación. Tienen a repetirse temáticas citadas por alumnos (televisión, peleas y discusiones entre alumnos, juegos en el patio, etc.)</p>
<p>Octubre Viernes 23</p>	<p>Taller</p>	<p>Clase-taller Valdivieso</p>
<p>Octubre Martes 27</p>	<p>reunión equipo UChile</p>	<p>Análisis clase Valdivieso. Discusión y reajuste sobre fecha de entrega de documento. Se comenta diferencias en articulación entre básica y preescolar.</p> <p>Valdivieso considera que el tema de la disrupción no ha sido abordado satisfactoriamente y que los docentes continúan preocupados de ello,</p>

		<p>agregando “no tiene que ver con lo que cada profesor haga, sino en cómo se asume como institución”</p> <p>Resto de la reunión se centra en analizar texto del “protocolo de convivencia” del “L.A”, con el objetivo de dar un feedback del documento a la institución el martes 3 de noviembre. Las observaciones se anotan como comentarios en el documento word del protocolo y se envían por correo al encargado de UTP del “L.A” (agregar en anexo??)</p>
<p>Noviembre Lunes 2</p>	<p>Reunión equipo coordinación liceo</p>	<p>Jefas de ciclo explican que el jueves pasado se suspendió la reunión por problema de tope de horario con otra reunión, razón por la cual se movió la reunión para este día lunes.</p> <p>Análisis pendiente del taller del viernes 23. S.B, jefa de ciclo de preescolar, señala que la clase sobre violencia escolar tuvo “un alto impacto, buena recepción y participación” y que logró reflejar las situaciones que viven los docentes a diario. Comenta previa preocupación sobre cómo entender el fenómeno en los docentes del “L.A” y que posición ocupa la cultura escolar en esto.</p> <p>Se rescata también la presentación de investigaciones sobre violencia escolar, ya que “permite salirse un poco de lo que vemos en este colegio”, destacando la importancia de ver el colegio “desde fuera” de su contexto social.</p> <p>Entre otros comentarios, docentes expresan preocupación sobre como la violencia daña la convivencia y la importancia de trabajar con la diversidad, considerando que “cada año se incorporan familias nuevas”. Junto a lo anterior, enfatizan el rol de las actividades de inducción para estos casos.</p> <p>Respecto al avance de los informes y observaciones de aula, comentan diferencias entre los grupos. Mientras algunos están terminando sus informes, otros ni siquiera tienen un grupo constituido, debido a las resistencias entre docentes. Entre las dificultades para establecer un trabajo en equipo, docentes señalan no conocer el curso a observar, no tener tiempo o tope de horarios con sus colegas.</p> <p>Referente a la experiencia del trabajar con pares docentes, para la aplicación de los instrumentos de observación de aula, profesoras señalan una recepción muy buena “hemos tratado de trabajar sobre la articulación por años. Esto como efecto secundario es maravilloso. He recibido comentarios muy buenos”.</p> <p>Finalmente se comentan problemas con plataforma web del colegio para compartir documentos, razón por la cual se dejan establecidos dos medios, enviar documentos por correo a cada uno de los docentes y el uso de la plataforma online “dropbox”.</p>
<p>Noviembre Martes 3</p>	<p>Reunión con</p>	<p>Devolución y aclaraciones de los comentarios sobre el protocolo del liceo. Principalmente se señala que el protocolo está más centrado en las</p>

	directivos liceo sobre protocolo	<p>conductas y actitudes que el liceo quiere prevenir, que en las que quiere promover.</p> <p>Se repasan las observaciones una a una, donde tanto subdirector como jefas de ciclo preguntan por cada punto.</p> <p>Criticas y observaciones son bien recibidas y con mucha atención. Subdirector del liceo agradece comentarios y señala estar muy conforme con el análisis hecho. Muestra preocupación por la relación que llegase a tener ese documento con el rol pedagógico del liceo.</p>
Noviembre Viernes 6	Taller	Clase Mónica sobre transición preescolar-básica
Noviembre Martes 10	Reunión UChile	<p>Reunión comienza mencionando cierta desorganización en el liceo al momento de aplicar los instrumentos de clima. Dispositivo de diagnóstico funcionó mejor en preescolar, 1ro y 2do básico, que en 3ro y 4to. Valdivieso “hay desgaste, se están cansando”.</p> <p>Se discute sobre la sistematización de la experiencia de diagnóstico en el liceo, con el objetivo de planificar la sesión de devolución del proceso para el 20 de noviembre. ¿Cuáles demandas se pueden inferir desde los informes? ¿Cómo canalizar toda la información de esos informes? ¿Cómo generar un método para extraer esa información en la sesión del taller del 20 de noviembre?</p> <p>Se comenta también en la reunión el cómo se ha dado cierto cambio en la institución de la escuela, principalmente en lo que respecta a la articulación entre docentes o la inclusión de nuevas prácticas docentes desde la observación entre pares. Lo importante de esto, es como rescatar estos aprendizajes institucionales para poder reflejarlos en la devolución del próximo taller.</p> <p>Entre los elementos que se acuerda en la reunión como importantes a tener presentes en dicho taller, se destaca un énfasis en los aprendizajes, síntesis del proceso de diagnóstico y los hallazgos de los docentes, y la preparación de una dinámica de discusión en el taller que facilite a los docentes discutir y acordar los cambios que ellos hayan identificado, tanto para su socialización como también por el escaso tiempo que han tenido para reunirse. Mauricio López queda a cargo de generar la actividad y guiar la clase.</p>
Noviembre Jueves 12	Reunión equipo coordinador liceo	<p>La reunión comienza con una contextualización de Valdivieso, enfatizando el objetivo del proyecto de apoyo de clima escolar como una búsqueda de “aumentar las herramientas docentes para mejorar el diagnóstico del clima escolar”, en base a lo cual expresa la siguiente pregunta ¿Qué creen que hemos aprendido como institución?</p> <p>Docentes señalan “aprender a mirar con otros ojos el trabajo de otros colegas”, que también “permite empatizar con sus necesidades, no hay dos miradas, hay una” y que “la diferencia éntrelos ciclos no es tanta”.</p>

		<p>Expresan también que les ha servido para evaluar y pensar sobre las prácticas pedagógicas individuales.</p> <p>Asimismo, también enfatizan en que no son tantas las diferencias entre colegas, que les ha facilitado darse cuenta de las cosas positivas que desde otra mirada (haciendo la clase en vez de observarla) no les había dado tanta importancia, por ej, la importancia y posibilidad de mantener un buen clima pero sin gritar.</p> <p>Entre las preguntas que me planteo, mientras observo este dialogo, me pregunto ¿tiene algún efecto esto de “no verse solo” en el aula”? ¿Qué consecuencias trae para los docentes? Me da la impresión que se re-descubrieron como otro, más que colegas, como alguien con quien comparten una perspectiva. Es decir, un alter.</p> <p>“Quien nos complica son los apoderados”, señala una docente durante la reunión. Como ejemplo comentan un conflicto que tuvieron con un apoderado, quien llega muy molesto al “L.A” reprochando a una profesora “tu lanzaste a mi hijo”, que luego de aclarar la situación, y habiendo conversado con el niño y la docente, finalmente el niño señala haber sido una broma de él. Ante esto, los docentes expresan dificultades para enfrentar dichos problemas, y que es necesario “reparar los planos de articulación” entre docentes.</p>
Noviembre Martes 17	Reunión equipo UChile	<p>Discusión para coordinar taller del viernes 20 de noviembre. Se acuerda generar una actividad de reflexión para los docentes, consistente en una introducción (que incluía un repaso del proceso del diagnóstico, principales puntos y repaso de diagnósticos previos) más dos partes de reflexión, la primera en una discusión sobre los resultados de los informes de diagnóstico de clima de aula, ordenados en 4 grandes grupos por nivel (1º +preescolar, 2º, 3º y 4º), y la segunda parte consistente en un plenario que integra los principales puntos discutidos, por medio de una didáctica.</p> <p>El método planteado inicialmente para el plenario, consiste en el llenado de un papelografo dividido en cuatro áreas (prácticas pedagógicas, normas, relaciones interpersonales y espacio físico) con fortalezas, debilidades y aprendizajes del proceso de diagnóstico.</p>
Noviembre Viernes 20	Plenario docente	<p>Si bien esta actividad no resultó del todo -debido a que no estaban los informes listos, docentes discutían temas no atingentes al trabajo- sin embargo se adaptó la segunda parte del plenario para rescatar las fortalezas, debilidades y aprendizajes obtenidos durante el proceso, la cual fue llenada en un plenario abierto con los docentes. Plenario docente (ver anexo)</p>
Noviembre Martes 24	Reunión Equipo UChile.	<p>Se discute como se organizará la información obtenida en los 16 informes de clima de aula, para hacer una síntesis y una devolución del proceso al liceo, junto con el proceso y pauta de evaluación de estos informes.</p> <p>Se discuten modelos y formas, y se define por realizar una presentación</p>

		<p>que integre las distintas problemáticas de clima. Para ello, se acuerda realizar una revisión profunda de los insumos del asesoramiento (informes, diagnósticos, plenario y observaciones equipo), señalando aspectos a prevenir, promover y abriendo un esquema para la realización de estrategias de clima en estos ámbitos.</p>
<p>Noviembre Viernes 26</p>	<p>Reunión con equipo coordinador liceo.</p>	<p>La reunión inicia con Valdivieso señalando “no logramos el objetivo”. Expresa que hay una riqueza y gran variedad en los informes de diagnóstico recibidos, y que hay una gran gama de problemáticas como para entender que no se puede abordar todo con protocolos. Por contraparte, se acaba el tiempo y resulta necesario cerrar el proceso.</p> <p>¿Cómo construir las estrategias para hacer frente a las problemáticas de los informes?</p> <p>Se planifica una devolución y cierre del proceso para el 4 de enero del 2016, pero aún queda abierta la modalidad de trabajo para este día, si será grupal o por niveles.</p> <p>Valdivieso expresa la importancia de construir un currículo para la convivencia escolar, y que su implementación es una problemática no definida, señalando la importancia de la instalación de un equipo interno que permita que la escuela se empodere de estas problemáticas.</p> <p>Jefa del ciclo preescolar señala haberse instalado una disposición a trabajar de forma diferente el clima de aula. Que antes había una externalización del problema, que cambió. Se explicita que ha habido diferencias en cómo cada ciclo (pre escolar y básica) ha respondido al proceso, y que se hace necesaria una mejor articulación entre ambas. De todos modos, se rescata como gradualmente ha ido tomando sentido el proceso.</p> <p>Se mencionan también las diferencias de tiempo que tiene cada docente para trabajar sus cursos en cada ciclo, donde en básica se dispone de menos tiempo por docente para los cursos. “Quedamos medio cojitos”. Se desconoce cómo coordinar docentes y apoderados en este ciclo.</p> <p>Jefe UTP señala que no es buena idea cerrar el proceso en esta fecha, ya que quedaría como truncado. Que es importante ver una forma donde los docentes puedan verlo como un proceso, donde se puedan dar esbozos para retomarlo en marzo.</p>
<p>Diciembre Martes 1</p>	<p>Reunión Equipo UChile</p>	<p>Se propone metodología de trabajo para trabajar con los informes de clima, esto con el objetivo de identificar falencias de la institución, fortalezas y las propuestas de trabajo de sus profesores.</p> <p>La metodología de trabajo es compilar las distintas afirmaciones que los profesores, alumnos y apoderados realizan sobre el clima de aula y del proceso de diagnóstico, sean problemáticas, propuestas o fortalezas.</p>

		<p>Se acuerda realizar un taller el viernes 8 de diciembre (que posteriormente es suspendido por el liceo) y una reunión de trabajo para analizar los elementos identificados en los informes de clima.</p> <p>Se acuerda hacer una devolución del proceso en enero, y cerrar en marzo (con entrega de títulos y propuestas de trabajo de clima).</p>
Diciembre Martes 15	Reunión Equipo UCHile	<p>Se discuten las claridades del proceso, que se quiere comunicar en lo que queda del proceso. Se plantea que en los informes de clima está el núcleo del trabajo, por ello es importante analizarlos a fondo y realizar una devolución.</p> <p>Se discute también la posibilidad de ofrecer propuestas concretas de trabajo, como el aprendizaje cooperativo.</p> <p>Tras discutir sobre cuál es la estrategia para implementar intervenciones, se acuerda que estas deben ser construidas por los docentes y no por el equipo asesor.</p> <p>La pregunta desde el inicio al cierre del asesoramiento sigue siendo la misma ¿Cómo mejorar el clima de aula? Para ello dos lógicas, una encaminada a construir relaciones estables (lo que se quiere promover) y otra para los momentos de crisis (lo que se quiere prevenir).</p> <p>Se resguardan algunos cuidados con temáticas que generan tensión en el proceso, como en los aspectos normativos y protocolos. Resignificar el rol de las norma como códigos para la coordinación en comunidad.</p> <p>Se discute la relación entre una mejora de la convivencia, el abordaje de normas, y su relación con un marco participativo y cooperativo en el aula.</p>
Diciembre Lunes 22	Reunión equipo UCHile	<p>Se comenta brevemente la reunión con jefe de UTP del liceo y director del equipo asesor (Valdivieso). Entre los aspectos destacados, se menciona la dificultad para que los directivos del liceo se involucraran del proceso, y del cumplimiento de los tiempos, junto con la posibilidad de continuidad del proceso.</p> <p>Se estipula cierre de asesoría el 6 de enero a las 10.00hrs.</p> <p>Se definen ejes de análisis del proceso para la devolución final, que integre una definición del ámbito a trabajar, los nudos problemáticos, revisión bibliográfica por caso, y una propuesta de trabajo para ello.</p>
Diciembre Lunes 28	Reunión Equipo UCHile	<p>Se revisa y trabaja la presentación final y devolución del proceso, definen ámbitos y problemáticas principales.</p> <p>Se revisa también el orden lógico de ésta presentación</p> <p>Finalmente se establece que tras la presentación de un nudo problemático, se presentarán definiciones, evidencias y estudios del caso, propuestas de acción y los actores o unidades escolares responsables de su implementación, para ofrecer unificadamente contexto, análisis y método de trabajo.</p>

D. Programa de trabajo

Asesoría y Capacitación para la construcción de estrategias de abordaje del Clima de Aula en el Liceo (...)

Objetivo general:

- Abordar el mejoramiento del clima escolar y de aula, mediante un proceso de co-construcción y formación en el Liceo

1. Objetivo específico 1 (Primera fase):

- Profundizar el análisis realizado por el liceo relativo a la convivencia escolar, especialmente en el ámbito del aula, incorporando nuevos actores (Estudiantes y Apoderados).

Acciones:

- a. Observación de aula y otros espacios institucionales
- b. Análisis de la perspectiva de los estudiantes. Esta actividad se realizará por medio de la observación y la utilización de estrategias de investigación participativa con niños.
- c. Análisis de perspectiva de los apoderados. Esta actividad se realizará por medio de un diálogo con padres y madres realizado en una reunión de apoderados durante el segundo semestre.
- d. Como producto de esta fase, **cada dupla** elaborará un documento de síntesis de los elementos más relevantes del diagnóstico por cursos (según pauta entregada). Equivale al 40% de la evaluación del curso.

Estrategias metodológicas:

Estas acciones se realizarán en duplas de profesores con el apoyo de dos licenciados en Psicología.

2. Objetivo específico 2 (Segunda fase):

- Diseñar diferentes estrategias que permitan abordar participativamente las dinámicas relacionales en el aula.

Acciones:

- a. Elaboración y presentación de estrategias de mejoramiento de clima escolar por parte de los equipos de profesores según diferentes temáticas y/o focos de interés. Presentación en la jornada de cierre del curso (equivale a 40% de la evaluación).
- b. Presentación de las propuestas de mejora a través de una técnica participativa mediante pauta a entregar.

Estrategias metodológicas:

En grupos se diseñarán estrategias de acuerdo a focos que se detecten como relevantes. Es importante señalar que los focos serán de carácter transversal, es decir, para todos los cursos.

3. Objetivo específico 3 (transversal):

- Desarrollar un proceso de actualización para docentes en relación al mejoramiento del clima escolar y de aula.

Acciones:

- Realizar un curso de actualización que incluye:
 - Sesiones presenciales (8 sesiones de 2 horas: 16 horas)
 - Trabajo no presencial (32 horas), que se componen de la siguiente manera:
 - Análisis de la perspectiva de los estudiantes (explicado en 1.b, 8 horas)
 - Análisis de perspectiva de los apoderados (explicado en 1.c, 8 horas)
 - Elaboración de síntesis de los elementos más relevantes del diagnóstico, incorporando aspectos teóricos (explicado en 1.d, 8 horas)
 - Elaboración y presentación de estrategias de mejoramiento de clima escolar por parte de los equipos de profesores según diferentes temáticas y/o focos de interés (explicado en 2.b, 8 horas)

Estrategias metodológicas:

Las sesiones de trabajo serán con exposición de los docentes y con alta participación de los profesores/as donde a través de talleres de analizarán documentos o se harán algunos debates a través de temas de interés. Se entregará bibliografía de apoyo para el proceso.

Sesiones Presenciales de Curso de Actualización

Contenido de las Sesiones:

Fecha	Contenidos	Responsable
4 septiembre	Presentación curso. Convivencia, cultura y clima escolar.	Pablo Valdivieso
25 de septiembre	Prácticas pedagógicas y Clima de aula.	Mónica Manhey
9 de octubre	La escuela inclusiva: cultura y prácticas.	Mauricio López
23 de octubre	Convivencia y violencia en el ámbito escolar.	Pablo Valdivieso
6 de Noviembre	Nuevas perspectivas para la comprensión del desarrollo del niño.	Mauricio López
20 de Noviembre	Consideraciones curriculares en la transición entre educación parvularia y básica.	Mónica Manhey
4 de Diciembre	Aulas inclusivas: juego y cooperación entre pares.	Mauricio López
18 de Diciembre	Presentación y discusión de Propuestas de equipos de Trabajo.	Equipo

Las sesiones presenciales se realizarán de 16:00 a 18:00 en aulas del liceo

Equipo Asesor-capacitador de Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile:

Profesor Mauricio López. Departamento de Psicología.
Profesora Mónica Manhey. Departamento de Educación
Profesor Pablo Valdivieso. Departamento de Psicología
Javier Díaz. Licenciado en Psicología
Constanza Rojas. Licenciada en Psicología

Evaluación:

40 % Diagnóstico por Cursos

40%: Elaboración y presentación de estrategias de mejoramiento de clima escolar

10%: Asistencia

10%: Autoevaluación

El curso será certificado como Curso de Actualización de Postítulo por el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

Se propone un equipo coordinador que sea responsable del desarrollo de la presente propuesta y que tenga representación multiestamental (padres y apoderados, profesores, Equipo de Convivencia, Jefatura de Ciclos, estudiantes y psicóloga, otros según corresponda), además del equipo asesor. Debiese sesionar quincenalmente y se constituirá en un espacio que permitirá monitorear y sistematizar el aprendizaje institucional relativo al tema.

Duración de la Capacitación-Asesoría: Septiembre - Diciembre 2015.

Asistentes: 40 profesores y profesoras.

E. Pauta de informe de clima

ASESORÍA Y CAPACITACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS DE ABORDAJE DEL CLIMA DE AULA

FECHA DE ENTREGA	:	13 DE NOVIEMBRE DE 2015
EXTENSIÓN MÁXIMA	:	10 páginas
ANEXOS	:	Registros de las notas de cada una de las actividades

PAUTA PARA LA ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO DE CLIMA ESCOLAR POR CURSO

1. IDENTIFICACIÓN

- Profesores a cargo del diagnóstico
- Curso
- Número de niñas y niños

2. DESARROLLO

a. Convivencia en el aula desde la voz de niños y niñas

- Síntesis de los hallazgos por cada una de las **categorías o dimensiones**: normas, prácticas pedagógicas, espacio físico y relaciones interpersonales (entre niños, entre niños y adultos). Ilustre con citas de los niños y niñas.
- Comentarios generales de la actividad realizada (participación y motivación de los niños y niñas en la actividad, dificultades, valoraciones, etc.)

b. Taller de clima de aula y escolar para padres y apoderados

- Síntesis de las percepciones y propuestas para cada una de las **preguntas** planteadas en el instrumento.
- Comentarios generales de la actividad realizada (participación y motivación de los padres y apoderados en la actividad, dificultades, valoraciones, etc.)

c. Pauta de observación de clima de aula

- Síntesis de los hallazgos por cada una de las **categorías o dimensiones**: normas, prácticas pedagógicas, espacio físico y relaciones interpersonales (entre niños y niñas, entre niños y adultos).
- Descripción de prácticas que favorecen un buen clima de aula.
- Comentarios generales de la actividad realizada (organización, dificultades, valoración de la experiencia, aprendizajes, etc.)

3. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO

- a. Identifique los principales resultados para cada una de las **categorías o dimensiones**: normas, prácticas pedagógicas, espacio físico y relaciones interpersonales (entre niños, entre niños y adultos), integrando la información generada a partir de los tres instrumentos.
- b. Destaque las principales fortalezas y debilidades del clima de aula del curso.
- c. Principales aprendizajes logrados durante el proceso por parte de las y los docentes.

Curso	
Asignatura	
Bloque horario	

F. Instrumentos de Clima

PAUTA DE OBSERVACION DE CLIMA DE AULA

PRESENTACIÓN DEL INSTRUMENTO, OBJETIVOS Y FORMA DE USO

El siguiente instrumento constituye una guía o pauta para la observación del Clima de Aula que servirá como insumo al diagnóstico que se realizará en cada curso. Esta pauta está compuesta por cuatro grandes dimensiones a observar: Normas, Prácticas pedagógicas, Espacio físico e Relaciones interpersonales (adulto-niño; niño-niño). Si bien de cada una se desprenden algunas subcategorías relevantes, el o la observadora puede consignar otros elementos que considere pertinente al momento de la observación.

Objetivos

- Recoger información relevante en relación al Clima de Aula.
- Incorporar nuevos elementos que sirvan de claves de lectura del Clima de Aula.

Metodología

- Trabajar en las duplas o tríos, según corresponda.
- Realizar al menos dos observaciones por curso (1º a 4º básico).
- Considerar la observación en un bloque de 1,5 hrs.
- Consignar bajo cada dimensión las observaciones realizadas.
- Al finalizar la observación, realizar un diálogo en que observador o observado compartan sus impresiones en relación al momento pedagógico.

Fecha	
Observador (a)	

Normas
Se explicitan normas en relación a las actividades.
La actividad se desarrolla sin ser interrumpida significativamente por motivos de comportamiento.
Las normas se encuentran en lugar visible para los y las estudiantes.
Se observan rutinas establecidas en distintos momentos de la clase.
Cuando corresponde, el o la docente explica el sentido de las normas en un lenguaje acorde al nivel de comprensión de los y las estudiantes.
Observaciones
Prácticas pedagógicas
Se incorporan los aprendizajes o experiencias previas de los y las estudiantes.
Se incentiva que los y las estudiantes participen (haciendo preguntas, dando opiniones, sintiéndose parte del grupo, etcétera).
Las instrucciones del docente son claras y posibilitan el trabajo autónomo de los y las estudiantes.
El o la docente utiliza prácticas pedagógicas diversas (juego, humor, corporalidad, consideración respuestas incorrectas como recurso pedagógico, recursos audiovisuales, entre otras). Especifique en observaciones.
Durante la clase, el o la docente verifica que los estudiantes comprenden el contenido de la clase.
El tiempo destinado a las actividades es suficiente para que la mayoría de los y las estudiantes puedan terminarlas.
Se observa un uso adecuado del tiempo y coherencia entre los distintos momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre).
Observaciones
Espacio físico
El aula está ambientada con contenidos de aprendizajes y trabajos de los y las estudiantes.
Los materiales didácticos son visibles y se encuentran al alcance de los y las estudiantes.
La disposición del aula permite la interacción entre pares.
Las condiciones de luz, temperatura, ventilación y ruido son adecuadas para la

realización de las actividades.
Observaciones
Relaciones interpersonales
El o la docente se acerca a los y las estudiantes de forma individual o a pequeños grupos para apoyar el aprendizaje.
El o la docente verbaliza comentarios positivos en relación a logros o comportamientos adecuados.
En general, los y las estudiantes mantienen una actitud respetuosa y amistosa entre sí (no se agreden verbal ni físicamente).
En general, los y las estudiantes, y, las y los profesores mantienen una actitud respetuosa entre sí (no se agreden verbal ni físicamente).
Los y las estudiantes cooperan entre sí.
El o la docente media los conflictos entre los y las estudiantes respetando su privacidad.
Observaciones

Registre prácticas destacables que contribuyan a un buen clima de aula
Impresiones del o la docente a cargo de la clase

TALLER DE CLIMA DE AULA Y ESCOLAR PARA PADRES Y APODERADOS

MATERIAL DE USO DOCENTE

Objetivo

Conocer la percepción del clima de aula y escolar de los padres y apoderados de primero a cuarto básico.

Metodología

En la reunión de apoderados del mes de octubre del 2015, se analizará el clima de aula desde la perspectiva de los padres y apoderados, en función de la siguiente pauta:

- Se necesita que los apoderados se organicen en 5 grupos.

- Se les hará entrega de dos documentos, el primero con la presentación



de la actividad para apoderados (ANEXO 1) y el segundo, una pregunta aleatoria (ANEXO 2) que deberán responder en 15 minutos.

- Las respuestas deben ser registradas en la hoja de la pregunta correspondiente (ANEXO 2), junto con propuestas que aborden las problemáticas identificadas.
- Realizar un plenario al finalizar la actividad, donde se expongan y compartan las principales reflexiones.

ANEXO 1

UNIVERSIDAD DE CHILE

ASESORÍA Y CAPACITACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS DE ABORDAJE DEL CLIMA DE AULA

Estimados padres y apoderados,

En el marco de mejorar nuestros espacios de aprendizaje, nos complace invitarlo a participar en la siguiente actividad de discusión grupal, cuyo objetivo consiste en conocer su percepción del clima de aula y escolar en el cual conviven y aprenden sus hijos e hijas. Para ello, hemos dispuesto 5 preguntas dirigidas a conocer aspectos fundamentales en los modos de convivencia.

- En grupos de 5-6 personas se les hará entrega de una pregunta al azar. Contarán con 15 minutos para responderla.
- Durante la actividad, se les solicita registren -en la hoja de respuestas- sus principales intuiciones, ideas u opiniones sobre el clima de aula y escolar. Además, se les ofrece un apartado donde podrán señalar sus propuestas para abordar las problemáticas que hayan identificado.

- Finalmente, se realizará un plenario donde se expondrán y compartirán sus principales percepciones y propuestas sobre las temáticas abordadas.

ANEXO 2

1.- ¿Cuáles son las principales características de las relaciones entre estudiantes del curso? ¿Cómo influyen en el clima de aula?

Percepción

Propuestas

2.- ¿Cuáles son las principales características de las relaciones entre estudiantes y profesores/as del curso? ¿Cómo influyen en el clima de aula?

Percepción

Propuestas

--

3.- ¿Cómo influyen las prácticas pedagógicas en el clima de aula?

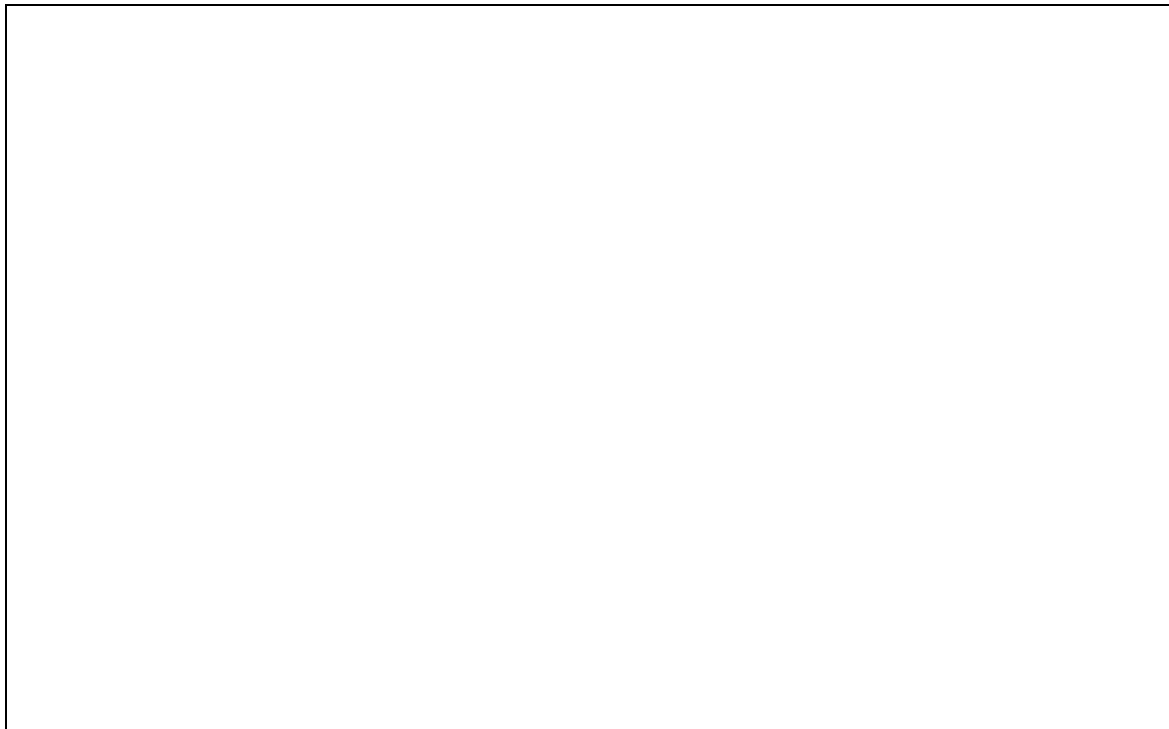
Percepción

--

Propuestas

4.- ¿Cuáles consideran que son las principales normas de la institución? Y ¿Cómo influyen en el clima escolar y de aula?
Percepción
Propuestas

5.- ¿Creen ustedes que padres y apoderados son corresponsables del clima escolar y de aula? ¿En qué aspectos?
Percepción
Propuestas



CONVIVENCIA EN EL AULA DESDE LA VOZ DE NIÑOS Y NIÑAS

Se utilizará la técnica denominada **FOTOELICITACIÓN**, que consiste en conversar a partir del estímulo de fotografías que representan situaciones familiares para los niños y niñas, en torno a los temas que queremos abordar. La utilización de imágenes facilita la identificación del niño o niña con los personajes y situaciones recreadas, posibilitando el acercamiento a dimensiones sensibles de las vivencias de los niños y niñas y la reconstrucción de sus experiencias.

Objetivo

Conocer la percepción de los y las estudiantes en torno al Clima escolar y de aula.

Metodología

1. Considere un bloque de clases de 1,5 hrs.
2. Organice los grupos, procurando una distribución aleatoria. Cada grupo debe estar conformado por entre 5 y 7 niños y/o niñas. En total, trabajaremos con 4 o 5 grupos dependiendo del número de facilitadores que puedan colaborar.

3. Asigne un facilitador o facilitadora por cada grupo. Es MUY IMPORTANTE que cada facilitador o facilitadora pueda tomar nota de FRASES TEXTUALES dichas por los niños y niñas en cada una de las láminas.
4. Explique a todo el grupo el objetivo de la actividad: conversar sobre cómo nos sentimos en el colegio y cómo podemos mejorar la convivencia entre todas y todos.
5. En cada uno de los grupos dé la siguiente instrucción:

“A continuación les voy a mostrar un conjunto de fotografías que representan situaciones que habitualmente ocurren entre niños en la escuela. Les pido que para cada una, me vayan contando qué es lo que ven y qué cosas parecidas les han pasado. No hay respuestas buenas ni malas, lo que nos interesa es conocer lo que ustedes piensan y sienten”.

Para cada fotografía, realice las siguientes PREGUNTAS GUÍA:

- ¿Qué ven en esta fotografía?, ¿Qué está ocurriendo?
- ¿Qué le pasa a los niños/niñas en esta fotografía?, ¿cómo se sienten?
- ¿Por qué creen que ha ocurrido?
- ¿Cómo terminará la historia?, ¿cómo pueden resolver el problema que tienen?
- ¿Les ha ocurrido algo parecido a ustedes?

6. A modo de cierre, pídale al grupo que escoja la imagen que más les ha gustado y que den sus razones.

Terminada la actividad, el grupo de facilitadores se reúne para compartir lo ocurrido en cada grupo, poniendo en común lo registrado en las notas (citas de los niños y niñas). Pueden organizar los comentarios en función de las siguientes categorías: Normas, Prácticas pedagógicas, Espacio físico y Relaciones Interpersonales (adulto-niño; niño-niño; adulto-adulto). Uno de los facilitadores escribe un **reporte de la sistematización**. Considere 45 minutos para esta actividad.

G. Plenario docente

	Fortalezas	Debilidades	Aprendizajes
1º	<ul style="list-style-type: none"> -Construcción normas propias (de aula) -Practicas pedagógicas definidas, con inicio, desarrollo y final. -Se valora presencia del compartir y pedir ayuda en las relaciones interpersonales -Favorable que currículum sea flexible --"Nuestros niños son tolerantes y han aprendido a estar en la diversidad y a compartir con sus compañeros" -Hay buen clima y los profesores se preocupan bastante de tener buen ambiente en la sala 	<ul style="list-style-type: none"> -Dificultades para cumplir normas -Dificultad para la inclusión de alumnos desordenados, atender a los niños que se quedan afuera. 	<ul style="list-style-type: none"> -Coherencia entre los tres actores (padres, niños docentes). Valoran clima aula. -Hay un espacio cómodo y confortable para acoger a los niños -Desafío replantearse el trabajo docente para incluir niños con más dificultades, desarrollar estrategias sistemáticas
2º	<ul style="list-style-type: none"> -Se visualizan bastantes estrategias de clima de aula -Hay un plan de trabajo en relación al clima con los padres (pasos a seguir, necesidades de esos niños) -Entre los apoyo está la psicóloga, la educadora diferencial y la jefa de ciclo. -El problema no es manejar el clima de aula (los profesores lo hacen) 	<ul style="list-style-type: none"> -Dificultad para abordar casos especiales -Falta apoyo institución a los profesores en relación con el trabajo con "esos niños" -Falta de un equipo que se ponga a la par con los docentes, que sea congruente -Familias no siempre se comprometen a trabajar en conjunto, no están apoyando. -Trabajo de profesores a veces es muy solitario -Falta fortalecer para hacer un trabajo congruente familia-institución, comprometer esas familias. Que sea coherente y no que se trabaje solo en un ciclo en particular. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ciclos comparten similitudes en el trabajo. -Existencia de trabajo padres-institución -Reflexión ¿Por qué estamos con este clima de aula si "está todo bien"?
3º	<ul style="list-style-type: none"> -Motivación de profesores por trabajar clima -Algunos apoderados apoyan, otros no. -Trabajo interdisciplinario (psicóloga, docentes distintas asignaturas) que ha enriquecido el trabajo. -Hay observaciones entre pares. 	<ul style="list-style-type: none"> -Padres cuestionan, no se suman, se restan. -Normas y procedimientos poco claros de parte de padres, descoordinación en algunas normas o se desconocen -Dificultades para coordinar tiempos de docentes para trabajar en torno a las actividades del taller 	<ul style="list-style-type: none"> -Enriquecimiento del trabajo interdisciplinario -Intercambiar experiencias pedagógicas -Reflexionar en torno a metodologías -"Ha sido interesante conocer la cultura del colegio, la historia, el nivel organizacional" -Se valora como experiencia enriquecedora que profesores que no han hecho clases en un curso

			<p>pudieran observar ese curso, pues daría una mirada más objetiva de la realidad del curso (más que el profesor jefe que tiene ciertas ideas preconcebidas)</p> <p>-Importancia de dar a conocer las normas en algún taller para padres e hijos (al inicio del año)</p>
4º	<p>-Conocimiento normas en niños, claridad de comportamientos adecuados tanto dentro como fuera del aula.</p> <p>-Niños saben trabajar en equipo, se motivan, participan y generan un trabajo colaborativo muy valioso</p> <p>-Niños se adaptan a los espacios que tienen (si no tienen un espacio, lo buscan)</p> <p>-Se valora cierto proceso de aprendizaje de normas, realizado en coordinación con orientación (año pasado).</p>	<p>-Ciertos estudiantes saben que algo no corresponde pero no consideran la norma, se delega al adulto su aplicación. Se da principalmente en espacios libres.</p> <p>-Poca autonomía alumnos</p> <p>-Desgaste de profesor en el proceso para beneficiar el clima de aula, tiene que ser todo sistemático.</p> <p>-Espacios poco amables, por la cantidad de cosas que traen los alumnos al colegio</p> <p>-Son algunos casos los que generan conflicto entre pares</p>	<p>-Niños observan de buena manera la coherencia y consistencia en las normas</p> <p>-No es bueno improvisar porque al final se genera desorden y estrés (improvisar se entiende como los "reemplazos", cubrir otros cursos, etc.)</p> <p>-Hay que tener claro una idea, lo que se va a hacer, un objetivo. Es importante planificar.</p> <p>-Coordinación es necesaria</p> <p>-Autocrítica sobre el propio trabajo</p> <p>-"Atreverse más a salir del aula, estamos demasiado rato dentro".</p> <p>-Abrir tiempo a la reflexión y el dialogo. "Tener tiempo concreto para coordinar, que no sean 15 minutos. Que ese espacio sea sagrado y que se cumpla y esté en la planificación del año"</p> <p>-En los chicos la reflexión tiene que abrirse (ejemplo con 3ros en que ponían a niños a discutir problemática) para que opinen de lo que les ocurre.</p> <p>-Traspaso de cursos tiene que ser un proceso paulatino, debería trabajarse todo el año y no solo al final.</p>

H. Ppt de cierre del proceso