



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**PLAN DE ACCIÓN SOCIOEMOCIONAL PARTICIPATIVO PARA LA MEJORA DEL CLIMA
ESCOLAR DE LOS/LAS TRABAJADORES/AS DE LA ESCUELA LAURITA VICUÑA,
INDEPENDENCIA.**

AFE para optar al grado de Magíster en Gestión Educacional

VALENTINA PAZ OLIVARES ALLENDES

**Director(a):
VÍCTOR MARTÍNEZ**

Santiago de Chile, año 2022

RESUMEN

La presente Actividad Formativa Equivalente busca contribuir a la mejora del Clima escolar entre los/as trabajadores/as de la Escuela Laurita Vicuña, a través de un Plan diseñado con la participación de todos/as los/as funcionarios/as desde un enfoque comunitario y centrado en el desarrollo de competencias socioemocionales. El enfoque metodológico es cualitativo, específicamente se usó el diseño de Investigación-Acción centrado en la etapa de Planificación situacional, la cual se caracteriza por responder y estar abierta a situaciones cambiantes. La utilización de diferentes técnicas de producción de datos permitió establecer la situación Inicial desde las percepciones, experiencias y prácticas de los/las trabajadores/as de la Escuela Laurita Vicuña en el ámbito del clima escolar y levantar los elementos que deberían estar presentes en el Plan de Acción. Dentro de los principales resultados, se destaca la dimensión relacional que dan los/as trabajadores/as al clima escolar, el impacto de la pandemia en salud mental, como influye la matriz institucional y comunitaria en el clima escolar y los aportes de incorporar el enfoque comunitario. Por último, se presenta el plan diseñado, la discusión en torno a la importancia de incorporar el enfoque comunitario y el Modelo de Aprendizaje Socioemocional, y las principales conclusiones.

PALABRAS CLAVES: Clima escolar, aprendizaje socioemocional, enfoque comunitario, participación.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 PROBLEMÁTICA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA	1
1.2 OBJETIVOS	7
1.3 ANTECEDENTES	8
1.3.1 Antecedentes Internacionales	8
1.3.2 Antecedentes Nacionales	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	15
2.1 ENFOQUE COMUNITARIO	15
2.1.1 Paradigma Institucionalizante	15
2.1.2 Paradigma Comunitario	17
2.1.3 Vinculación entre Paradigma Institucionalizante y Comunitario.....	18
2.1.4 Comunidad educativa	18
2.1.5 Gobernanza Sociocomunitaria	21
2.1.6 Salud Mental y Comunitaria	23
2.2 MODELO SISTEMICO DE APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL (SEL)	24
2.3 CLIMA ESCOLAR	28
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	30
3.1 Diseño del estudio.....	31
3.1.2 Planificación Situacional	34
3.2 PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	35
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	43
4.1 SITUACIÓN INICIAL	43
4.1.1 Clima escolar	43
4.1.2 Salud mental comunitaria.....	47
4.1.3 Aprendizaje Socioemocional.....	49
4.1.4 Comunidad Laurita Vicuña.....	51

4.2 PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA GOBERNANZA SOCIOCOMUNITARIA.....	53
4.2.1 Matriz institucional y comunitaria.....	53
4.2.2 Vinculación de matrices y Gobernanza Sociocomunitaria.....	54
4.2.2.1 Mapa de actores.....	56
4.3 IMPLEMENTACIÓN METODOLÓGICA PARA EL DISEÑO DE PLAN PARTICIPATIVO.....	59
4.3.1 Sistemas naturales.....	59
4.3.2 Planificación situacional.....	60
CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN SOCIOEMOCIONAL PARTICIPATIVO PARA LA MEJORA DEL CLIMA ESCOLAR DE LOS TRABAJADORES/AS DE LA ESCUELA.....	62
5.1 INTRODUCCIÓN.....	62
5.2 FUNDAMENTACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN.....	63
5.3 METODOLOGÍA DE DISEÑO DEL PLAN DE ACCIÓN.....	65
5.4 OBJETIVO GENERAL Y LÍNEAS DE ACCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN.....	66
5.5 ACCIONES DEL PLAN.....	67
5.6 LÍNEAS DE ACCIÓN Y ACTIVIDADES.....	69
5.7 EVALUACIÓN DEL PLAN.....	71
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN.....	72
6.1 VINCULACIÓN MATRIZ COMUNITARIA E INSTITUCIONAL.....	72
6.2 ANÁLISIS DE FACTIBILIDAD.....	75
6.3 ANÁLISIS METODOLÓGICO.....	76
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES.....	78
7.1 RESUMEN DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS.....	78
7.2 LIMITACIONES, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES.....	80
7.3 REFLEXIONES FINALES.....	81

BIBLIOGRAFÍA	83
ANEXOS	90
ANEXO N°1 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	90
ANEXO N°2 ANÁLISIS DE RESULTADO MAPA DE ACTORES	102
ANEXO N°3 BITÁCORA DE SEGUIMIENTO DE ACCIONES DEL PLAN.....	104
ANEXO N°4 CARTA GANTT PLAN SOCIOEMOCIONAL	105

Índice de figuras

Figura 1: Elementos de la comunidad.....	19
Figura 2: Matriz institucional y comunitaria.....	21
Figura 3: Modelo SEL en toda la escuela.....	26
Figura 4: Fases de la Investigación Acción Participativa.....	33
Figura 5: Planificación situacional.....	34
Figura 6: Mapa de actores Escuela Laurita Vicuña.....	57

Índice de tablas

Tabla 1: Observación participante.....	37
Tabla 2: Talleres participativos.....	40
Tabla 3: Líneas de acción, actividades y situación objetivo del plan.....	69
Tabla 4: Evaluación del Plan.....	71

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 PROBLEMÁTICA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La Corporación Educacional Laurita Vicuña cuenta con una Escuela de Lenguaje para niños/as de 3, 4 y 5 años; y una Escuela de Párvulos para niños/a de 4 y 5 años. En total son 186 estudiantes y 21 trabajadores/as (educadoras, asistentes de la educación y administrador).

La escuela desde el inicio de la pandemia en el año 2020 comenzó a visibilizar los efectos de ella en las relaciones interpersonales y en la salud mental de los actores educativos, evidenciando que no existían acciones que se enfocaran en el desarrollo de competencias socioemocionales para enfrentar problemáticas que escapan del ámbito académico. Es por esto, que desde ese año se comenzaron a realizar actividades aisladas para trabajar la temática socioemocional, sin embargo, estas actividades se hicieron a partir de las necesidades surgidas por la pandemia, y no como un Plan de Acción sistemático participativo que surgiera desde las necesidades pesquisadas por los propios trabajadores.

Si bien la pandemia afectó en la salud mental, existía anterior a ella un vacío en la escuela -que es a nivel transversal en la educación chilena- con respecto a la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales y el buen funcionamiento comunitario. Lo anterior se evidenció, ya que transcurrido más de un año desde que comenzó la Pandemia se han observado en la Escuela Laurita Vicuña conflictos entre trabajadoras que no se han abordado de forma óptima, lo cual ha afectado el clima escolar y las relaciones interpersonales.

El fenómeno presentado anteriormente, también se relaciona con el bajo desarrollo de competencias socioemocionales, ya que se ha demostrado el impacto de estas en la mejora del clima escolar (Capp, Astor y Gilreath, 2020; Haymovitz et al., 2020; Gol-Guven, 2017; Koivula et al., 2020). Pero no solo se

relaciona con las competencias individuales de cada trabajador, sino con la carga laboral, las relaciones interpersonales, las normas estructuradas, la toma de decisiones burocráticas, que evidencian el impacto de la institucionalidad en la comunidad, que obstaculiza el despliegue de lógicas comunitarias (Martínez, 2006)

Si bien no hay una definición establecida sobre clima escolar, los autores que lo abordan coinciden al describir que en los climas escolares positivos las crisis se gestionan de mejor manera, hay mejor trato entre los diferentes actores, se presenta mayor apoyo a los profesores/as, participación de los/as estudiantes, sentido de pertenencia; también se verifica un entorno de respeto y alta calidad de las relaciones sociales, además de la mejora en la resolución de conflictos y problemas. Por lo tanto, en instituciones donde se evidencia un clima positivo, también existiría un buen funcionamiento comunitario según lo expuesto por Martínez (2006) en él “predominan las relaciones más personalizadas (de sujeto a sujeto), naturales y orgánicas” (p.14).

Por el contrario, si existen climas escolares negativos, no hay buen trato entre los actores, disminuye la participación, no existe seguridad escolar ni relaciones sociales de calidad, ni se solucionan los problemas y conflictos, algunos de estos elementos han estado presentes en la Escuela Laurita Vicuña.

Para potenciar el desarrollo de climas escolares positivos las instituciones educativas no solo se deben centrar en el ámbito cognitivo y técnico, ni en los resultados de las pruebas estandarizadas, como es habitual en las instituciones educativas chilenas. Por el contrario, debieran centrarse en una educación integral que considere el aprendizaje socioemocional a lo largo de la vida y para todos los actores que son parte de la comunidad educativa (trabajadores/as, familias y estudiantes). Además, de poder vincular a la institución con la comunidad, lo cual se da a partir de la participación, reconocimiento y valoración.

En esta línea, el enfoque teórico de “Aprendizaje Social y Emocional” (SEL - Social Emotional Learning-) es un aporte, ya que se ha evaluado su impacto positivo en el clima escolar, en donde los miembros de la escuela desarrollan competencias para resolver conflictos, evitar el estrés y otros problemas (Haymovitz et al., 2018).

El enfoque teórico de SEL propone una mirada sistémica, integral y coordinada de la educación (Oberle et al., 2016), alejando a la escuela de perspectivas fragmentadas que no toman en cuenta las diversas culturas, contextos e integralidad del ser humano (Meyers et al., 2019). Esta línea teórica propone el desarrollo de cinco competencias tanto intrapersonales como interpersonales, entre ellas se encuentra la: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsables (Koivula, 2020), los autores trabajan estas competencias concibiendo a las personas individualmente. Es por esto por lo que, si bien se valora el aporte de este modelo en la mejora del clima escolar, también se debe reconocer la predominancia de un enfoque individualizante, que no toma en cuenta los aportes del paradigma comunitario. Debido a esto, en el marco teórico se vinculará el modelo incorporando una visión comunitaria.

En esta línea, SEL ha adquirido gran atención internacional por parte de educadores y formuladores de políticas (Dyson, Howley y Wright, 2020), existiendo diversos programas que se han posicionado desde esta perspectiva, los cuales han tenido una evaluación que determina su impacto positivo en el clima escolar. A continuación, se presentarán algunos de estos programas y las limitantes que surgen a partir de sus evaluaciones, las cuales se relacionan con lo ocurrido en la Escuela Laurita Vicuña.

En primer lugar, se encuentra el programa Social Harmony (Armonía Social) el cual se ha implementado en escuelas estadounidenses, aplicando las competencias socioemocionales propuestas por SEL. En la evaluación de este

programa se menciona la dificultad de que perdure en el tiempo, en este sentido, se propone que el programa se institucionalice y responda a las necesidades específicas de la comunidad educativa. Esta evaluación al programa se relaciona con lo sucedido en la Escuela Laurita Vicuña, ya que se han realizado acciones para abordar el ámbito socioemocional, pero no existe un Plan institucionalizado con objetivos y líneas de acción claras relacionadas con la mejora del clima escolar atendiendo a las necesidades específicas de la comunidad, tampoco se incorpora su participación, por ende, existe un vacío a nivel institucional y comunitario.

Ante esta problemática, es importante que los programas que se quieran instaurar en las escuelas surjan a partir de su propia necesidad y de las características específicas del contexto. En esta línea, Tessio y Ríos (2015) señalan que los directores “se sienten atrapados en una maraña de propuestas que provienen de diferentes dependencias oficiales y no logran establecer las relaciones entre los componentes de las políticas y la ejecución en las escuelas” (p.7). A esta situación se ha visto expuesta la escuela Laurita Vicuña, ya que desde el Ministerio de Educación se han desarrollado diversas herramientas para trabajar el ámbito socioemocional como planes, cartillas y la bitácora docente -las que se presentarán en los antecedentes de la Investigación-, pero estas no son claras y surgen “desde arriba”, lo cual dificulta que sean acciones que perduren en el tiempo y generen un impacto real en la escuela. Por otro lado, no se potencia ni valora la gestión del conocimiento, es decir, que los actores construyan planes a partir de sus saberes y necesidades.

Otro programa reconocido a nivel internacional es RULER (Yale Child Study Center, 2020) -acrónimo de Reconocer, Entender, Etiquetar, Expresar y Regular-, el cual es desarrollado en la Universidad de Yale, Estados Unidos. Este programa, al igual que la mayoría que trabaja esta temática (Programa Lions Quest – Turquía; Programa Papilio, Alemania y Finlandia; Programa Social Harmony), se

centra en la capacitación de docentes con herramientas socioemocionales, esto debido a que se considera que desarrollan un rol fundamental a la hora de la aplicación de intervenciones SEL, aquí se evidencia la predominancia de un enfoque individualizante, centrado solo en el docente y no en las relaciones comunitarias. En el contexto específico de la escuela Laurita Vicuña, existen conflictos entre diferentes actores que no son solo docentes. Al ser una escuela Preescolar, en cada sala trabaja una dupla de educadora y asistente, en donde existe una jerarquía de poder que muchas veces desencadena conflictos, entonces, para mejorar el clima escolar no solo se debe trabajar con las educadoras, sino que con toda la comunidad educativa. En este caso, también hay otros actores significativos en las escuelas que no son considerados debido a que no tienen estudios profesionales -o saber experto- que es el que válida sus intervenciones, como es el caso de las inspectoras de patio, secretaria, auxiliar de aseo. Es por esto, que hay que observar la escuela desde su complejidad y desde las múltiples relaciones que se originan dentro de ella, considerando a todos los actores educativos, sin embargo, esta AFE se centrará específicamente en el estamento de los trabajadores/as de la escuela.

Por último, Capp, Astor y Gilreath (2020) evidencian que las perspectivas actuales sobre el clima escolar han excluido a trabajadores/as que no sean docentes, señalando que los estudios se han centrado en la relación entre estudiantes y/o profesores-estudiantes, existiendo un vacío a nivel teórico y práctico que incorpore a todos los trabajadores/as de las escuelas en acciones para la mejora del clima escolar, situación que también se evidencia en los programas SEL. El Centro Nacional de Ambientes de Aprendizaje de Apoyo Seguro (2017) coincide con lo anterior, señalando que para mejorar el clima escolar se requiere de tiempo y compromiso de todos los actores de la comunidad educativa, incluidos los trabajadores no docentes, es por esto, que señalan que es fundamental la participación de ellos en los diferentes espacios que aborden la temática. Sin embargo, se valora la participación de más actores, pero esta no debe estar

centrada en la cantidad de personas, si no que, en los vínculos entre los miembros del colectivo, es decir, en potenciar una perspectiva más relacional.

Es a partir de la problemática presentada anteriormente, el impacto de la pandemia en la salud mental de los/as trabajadores/as de la escuela Laurita Vicuña, el bajo desarrollo de competencias socioemocionales que se desarrollan y tienen sentido en un contexto comunitario y la inexistencia de un Plan Socioemocional participativo, han impactado negativamente en el clima escolar. Es por esto, que la premisa guía de esta AFE es que el enfoque de Aprendizaje Social y Emocional desde una perspectiva sistémica y en vinculación con el paradigma comunitario pueden contribuir al desarrollo de climas escolares positivos. Para responder a esta problemática, se presentarán los objetivos de la Actividad Formativa Equivalente.

1.2 OBJETIVOS

Pregunta de investigación: ¿Qué elementos debe contener el Plan de Acción de Aprendizaje Socioemocional centrado en el estamento de los trabajadores/as de la Escuela Laurita Vicuña, para contribuir a la mejora del clima escolar?

Objetivo General: Diseñar un Plan de Acción de Educación Socioemocional de forma participativa, centrado en el estamento de los/las trabajadores/as de la Escuela Laurita Vicuña, para contribuir a la mejora del clima escolar.

Objetivos específicos:

1. Establecer la situación Inicial en el ámbito del clima escolar de los/las trabajadores/as de la Escuela Laurita Vicuña desde sus percepciones, experiencias y prácticas.
2. Levantar los elementos que deberían estar presentes en el Plan de Acción de Educación Socioemocional según los/las trabajadores/as de la Escuela Laurita Vicuña.
3. Elaborar el Plan de Acción de Educación Socioemocional a partir de los aportes de los/las trabajadores/as de la Escuela Laurita Vicuña.

1.3 ANTECEDENTES

1.3.1 Antecedentes Internacionales

La pandemia ocurrida producto del COVID-19, ha evidenciado que el país no está preparado social ni emocionalmente para enfrentar este tipo de eventos (Universidad de Chile, 2020). Específicamente en el área educativa se han visibilizado elementos que no estaban siendo tomados en cuenta, como es el desarrollo de competencias socioemocionales para enfrentar crisis, conflictos y situaciones no esperadas.

Internacionalmente a partir de la pandemia se ha relevado la importancia de la salud mental de las personas, debido a que este evento visibilizó dichas problemáticas. Según un estudio realizado por Ipsos en la plataforma en Línea Global Advisor, que entrevistó a 21.011 adultos de 30 países entre febrero y marzo del año 2021, un 45% de los encuestados señaló que su salud mental y emocional ha empeorado desde el comienzo de la pandemia, siendo Turquía, Hungría y Chile los países que más han empeorado (Ipsos, 2021).

Sin embargo, la problemática de la salud mental no solo se da en los adultos, los/las niños/as también han sufrido producto de la pandemia y las diferentes situaciones derivadas de ella. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2021) las medidas de confinamiento suponen un riesgo para la salud mental y el bienestar de los/las niños/as, siendo 332 millones de NNA en todo el mundo quienes han sido impactados por la pandemia. En esta línea, la CEPAL y UNESCO (2020) exponen que las medidas de confinamiento significan que algunos estudiantes -según su contexto- vivan en hacinamiento, expuestos a violencia intrafamiliar, lo cual tiene implicancias graves en la salud mental de ellos/as.

Las medidas de confinamiento impactaron en todos los ámbitos de la vida, en la salud, vivienda, economía, comercio, educación, entre otras. En la esfera de la educación, la pandemia provocó el cierre masivo de las escuelas, pasando de

tener actividades presenciales a la modalidad digital. Según CEPAL y UNESCO (2020) más de 190 países en el mundo tomaron la decisión de cerrar las escuelas para evitar que el virus se propague. Este cierre de las escuelas tuvo un impacto en el aprendizaje de los NNA, pero también en el bienestar y desarrollo integral de los estudiantes, trabajadores/as y apoderados, debido a que las instituciones educativas cumplen un papel en la prestación de servicios esenciales como es la alimentación, protección y apoyo psicosocial (UNESCO, Banco Mundial y Unicef, 2021). Esta área psicosocial de las escuelas no era tomada en cuenta o prioritaria, principalmente se relacionaba a los colegios con los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero con la pandemia, se demostró la importancia que tenía el área social y emocional. Además de estas áreas, las escuelas tienen un papel importante en el ámbito comunitario, en ellas se dan los primeros espacios donde los niños tienen experiencias comunitarias más allá de las familias, lo anterior se da en la escuela Laurita Vicuña, debido a que son parte de ella niños/as desde los 3 años.

La Unicef (2021) señala que muchos niños/as se sienten solos, ansiosos preocupados y asustados, lo cual se evidencia con un sondeo rápido realizado por la misma institución en el año 2020, en donde se consultó a 8.444 NNA de 29 países sobre el ámbito socioemocional. Del total de participantes, un 27% dijo que ha sentido ansiedad y 15% depresión en los últimos siete días (Unicef, 2020), lo preocupante es que del 73% que reportó la necesidad de ayuda, un 40% no la pidió. Estas cifras provocan un cuestionamiento de por qué hay un aumento en las problemáticas de salud mental, y cómo las escuelas se puedan convertir en un espacio de protección, participación comunitaria, intervención y ayuda para estos casos. Para esto es fundamental la creación de vínculos y confianza entre los actores de la comunidad educativa, tal como señala la directora de Unicef Henrietta Fore “Debemos salir de esta pandemia con un mejor enfoque de la salud mental de los niños y los adolescentes [...] Si antes de la pandemia no éramos

plenamente conscientes de la urgencia de este tema, ahora sí lo somos” (Unicef, 2021).

Ante esta preocupación por la salud mental surgida en la pandemia, se han elaborado diferentes documentos a partir de instituciones internacionales. Uno de ellos es elaborado por la UNESCO, Banco Mundial y Unicef en el año 2021, el cual se llama “Misión: recuperar la educación en 2021”. Este documento aborda diferentes objetivos para la educación post medidas de confinamiento, entre ellas se destaca la misión de que los niños retornen a las actividades presenciales pero que las escuelas tengan un entorno de aprendizaje que tome en cuenta su salud, bienestar psicosocial y otras necesidades, a partir de esta misión se comienza a observar la importancia que se le ha otorgado a la comunidad, y el impacto que ella tiene en la salud mental de los actores de la comunidad educativa. Dentro de las prioridades surgidas se menciona que todos los docentes deben incorporar enfoques de enseñanza de competencias socioemocionales a su pedagogía, sin embargo, como se trabajará en esta Actividad Formativa Equivalente, no solo es importante que los docentes trabajen estos temas con los estudiantes, sino que toda la comunidad educativa esté capacitada y tenga herramientas para intervenir a través de enfoques socioemocionales y comunitarios, con el fin de mejorar el clima escolar.

Otro documento internacional que es un aporte en la temática y que surge a partir de la pandemia, es “Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina”, realizado por la UNESCO en 2021. Este reporte aborda la temática y enfoques de la perspectiva socioemocional, además evidencia que la mayoría de los programas de aprendizaje socioemocional se concentra fuera de América Latina y el Caribe. En el territorio latinoamericano se ha dado más prioridad a las habilidades cognitivas y al éxito académico que al desarrollo de habilidades socioemocionales. La UNESCO llega a la conclusión, de que se deben crear ambientes de aprendizaje socioemocional en las escuelas latinoamericanas, se deben pensar las escuelas como

“comunidades de práctica para el aprendizaje social, por el hecho de que en ellas se generan vínculos que otorgan la oportunidad para ejercitar la escucha activa, la empatía, el compañerismo y el respeto” (UNESCO, 2021, p.14). Sin embargo, estos ambientes de aprendizajes deben ser creados de forma participativa, siendo flexibles y pertinentes con el contexto en el que se desarrollan.

A partir de los antecedentes actuales sobre la temática, se visibiliza la importancia que ha adquirido el área socioemocional en la educación, especialmente a partir de los impactos de la pandemia en la salud mental. Se destaca la necesidad de que las competencias socioemocionales se integren de manera transversal en la formación de las personas, ya que contribuyen en el desarrollo integral de los actores de la comunidad educativa.

1.3.2 Antecedentes Nacionales

Si bien el desarrollo de habilidades socioemocionales ha acaparado el interés de instituciones internacionales -como se presentó en el apartado anterior-, en Chile también se ha respondido con diferentes documentos, bitácoras y planes surgidos principalmente del Ministerio de Educación. Sin embargo, no porque estén en los programas y planes oficiales del Estado significa que se esté implementando en las escuelas, la realidad es mucho más compleja. En este apartado, se presentarán los documentos emanados de los organismos institucionales del Estado Chileno que abordan la temática.

A través del artículo 2 de la Ley General de Educación de Chile (Biblioteca Congreso Nacional, 2009) se reconoce la importancia del concepto de educación integral, el cual tiene como fin alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, social, emocional, afectivo, intelectual, artístico y físico de los estudiantes (LGE, 2009). Sin embargo, esta visión no está presente en la mayoría de las escuelas del país, debido a que la educación -antes de la pandemia- estaba dando prioridad a las llamadas habilidades esenciales (razonar, calcular, diferenciar, etc.) (Mejía, 2016), las cuales se imparten en las materias básicas (lenguaje, matemáticas, ciencias e

historia) y son medidas por pruebas estandarizadas como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), de esta forma la educación se reduce meramente a un enfoque cognitivo (Huerta, 2019).

En esta línea, la perspectiva cognitiva en educación ha sido hegemónica en occidente, y considera las habilidades académicas como un dominio de desarrollo distinto a lo socioemocional (Oberle et al., 2016, p.5), siendo la influencia de la razón superior al papel de las emociones y sentimientos en el ámbito académico (Huerta, 2019), de esta manera no considera al estudiante en su integralidad, lo que es contradictorio con la propuesta de la Ley General de Educación.

En esta línea, entre el año 2017 y 2018, las denuncias realizadas en la Superintendencia de Educación sobre maltrato físico y psicológico en las escuelas aumentaron un 27% aproximadamente. Además, la encuesta sobre Buylling de la INJUV en 2017, un 84% de los niños encuestados declara haber visto o escuchado buylling en su colegio (Ministerio de Educación, 2019a). Estos datos reflejan que, hay un descuido con áreas distintas al ámbito cognitivo de los estudiantes. Si bien la pandemia evidenció las problemáticas relacionadas con el desarrollo social y emocional, estas existían desde antes.

A partir de estos antecedentes, en el año 2019 se actualizó la Política Nacional de Convivencia Escolar -desde ahora PNCE- (Ministerio de Educación). Si bien la PNCE no abarca en profundidad el aporte del Aprendizaje Social y Emocional ni la importancia del trabajo comunitario, si trabaja cuatro pilares que se relacionan con ambos, los cuales son: i) trato respetuoso entre los actores de la comunidad educativa; ii) inclusión; iii) Participación democrática y colaboración; iv) la resolución dialogada de conflictos.

Por otro lado, señala que la gestión de la convivencia debe ser sistemática, coherente y pertinente al contexto de cada establecimiento y pedagógica, abordando el carácter formativo de la convivencia (Ministerio de Educación, 2019), lo cual está alineado con lo propuesto en esta AFE. En este sentido, lo que

propone la PNCE es un aporte a los desafíos actuales, pero se debe cuestionar si en la realidad se aplica en las escuelas.

Otro documento relevante en Educación Parvularia -la cual es el nivel de enseñanza que imparte la Escuela Laurita Vicuña- es el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2019b), documento que orienta a los/las educadores/as respecto a su práctica pedagógica. Este marco tiene como pilar cuatro dominios: a) preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje; b) creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; c) enseñanza para el aprendizaje de todos los niños; d) compromiso y desarrollo profesional. Tanto en el dominio A, B y C, se menciona la importancia del ámbito socioemocional. En el dominio A se destaca que los/las educadores/as deben conocer las características de sus estudiantes -cognitivas, socioemocionales, intereses, entre otras-. En el dominio B, menciona la importancia de climas escolares positivos, donde el docente debe fortalecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Por último, En el dominio C, se menciona que se deben aplicar estrategias lúdicas, para promover la interacción en el aula y el desarrollo de habilidades socioemocionales (Ministerio de Educación, 2019b). A pesar de que en el Marco se oriente a los profesores a desarrollar el ámbito socioemocional con los estudiantes, ellos/as deben estar capacitados para hacerlo, tener las herramientas, y es ahí donde existe un vacío en la formación universitaria y en las escuelas.

Otro documento creado posterior al inicio de la Pandemia es “Aprendizaje socioemocional: ¿qué es y cómo desarrollarlo?” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020), en el cual se aborda con mayor profundidad conceptual el Aprendizaje Socioemocional y presenta sus aportes en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y en la mejora del clima escolar.

Como se mencionaba anteriormente, se ha relevado el papel de los educadores para el desarrollo de habilidades socioemocionales y para la mejora del clima escolar. Desde el Ministerio de Educación, surge en el año 2020 una bitácora para

el Autocuidado Docente (2020), con el fin de mejorar el bienestar en los profesores, sin embargo, se sigue evidenciando la exclusión hacia otros trabajadores dentro de las escuelas como son los asistentes de la educación. La bitácora cuenta con actividades, test, recomendaciones de películas y testimonios para trabajar la temática, se trabaja de acuerdo con cuatro claves: i) vive de acuerdo con tu propósito, ii) Recupera energía para tu bienestar, iii) Conoce tus pensamientos y emociones y iv) cuida tus relaciones. Si bien es una bitácora bastante extensa -232 páginas- y completa, es difícil su aplicación en las escuelas, debido a la prioridad que se le da a la temática, la dedicación en tiempo y coordinación para aplicar estas actividades. Se destaca la creación de estas herramientas, pero también se reconoce la predominancia de un enfoque psicologizante, el cual se centra en las subjetividades y no en la organización del trabajo colectivo.

Por último, la División de Educación General (DEG) elaboró el informe “Aprendizaje Socioemocional: Fundamentación para el Plan de Trabajo” (2020). Este es un documento bastante útil para desarrollar un Plan, y se centra en las competencias socioemocionales propuestas por el enfoque teórico de aprendizaje social y emocional que se utilizará en la presente AFE, por lo tanto, será una guía que orientará el trabajo para cumplir con los objetivos propuestos y seguir los lineamientos institucionales del Ministerio de Educación.

En el próximo apartado, se presentará el Marco Teórico, el cual contiene los enfoques, paradigmas, conceptos y modelos que guiarán la AFE y permitirán comprender de mejor forma la temática que se trabaja.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el presente apartado, se exhibirán los enfoques, modelos y conceptos que guiarán la Actividad Formativa Equivalente, entre ellos se destaca el enfoque comunitario, la Gobernanza sociocomunitaria y el modelo Sistémico de Aprendizaje Socioemocional, además de conceptos relevantes como la salud mental, el clima escolar, competencias socioemocionales y comunidad educativa.

2.1 ENFOQUE COMUNITARIO

La investigación se posiciona desde un enfoque comunitario, el cual presenta una cosmovisión particular del ámbito psicosocial, siendo considerado un enfoque integral y holístico, que busca comprender los fenómenos psicosociales desde su complejidad y tomando en cuenta el contexto determinado en los que se generan.

Este enfoque, tiene como eje central la articulación del mundo comunitario con el institucional (Martínez, 2021). Debido a esto, es menester comprender la distinción entre paradigma institucionalizante y comunitario, y cómo se puede instaurar un dialogo entre ambos para el diseño y gestión de las intervenciones sociales.

En este sentido, el enfoque comunitario se caracteriza por la importancia dada a la práctica, y por contener una matriz sistémica que posee orientaciones y modelos que permiten diseñar políticas, programas y planes de forma participativa en conjunto a la comunidad y articulada con las instituciones (Martínez, 2006). Para comprender de mejor forma lo anterior, se presentarán ambos paradigmas y cómo se pueden vincular.

2.1.1 Paradigma Institucionalizante

Siguiendo lo propuesto por Martínez (2021) el paradigma institucionalizante es el reflejo del mundo del sistema, referido a las estructuras y modalidades propias del espacio institucional, ya sea del Estado, Mercado u otras organizaciones, poseyendo lógicas distintas de estructura y funcionamiento que el paradigma comunitario.

Según el autor, el mundo institucional tiene como característica su racionalidad, linealidad, una distribución organigramica del poder, toma de decisiones concentradas y burocracia (Martínez, 2021, p.12). En este sentido, Sánchez et al. (2012) mencionan que en las últimas décadas ha existido una acelerada institucionalización de la intervención social en Chile, que daba prioridad a una lógica de “arriba hacia abajo” y a una racionalidad técnica por sobre la comunitaria.

Martínez (2008) menciona que las instituciones funcionan sobre la base de reglas explicitas, con misión, objetivos, metas, sistema de control y evaluación determinados, con una perspectiva “muy auto referencial, que los individuos, en su relación con la institución y en su vida cotidiana, se conduzcan de acuerdo con las reglas y valores propios de la misma institución (orden, jerarquía, racionalidad, eficiencia, eficacia, etc.)” (Martínez, 2008, p.12).

En este sentido, las instituciones para lograr cumplir con sus metas y ser eficientes, no dan prioridad a los vínculos personalizados al interior de la comunidad, ya que se considera que consumen tiempo y aumentan los costos, por lo tanto, evitan que las dificultades, emociones, sufrimiento de sus miembros penetren el espacio institucional y afecten la salud mental de los funcionarios, generando una despersonalización de las relaciones sociales, despojándolas de toda subjetividad (Martínez, 2006). Es por esto, que en este paradigma institucionalizante las relaciones entre las personas son de tipo secundario, los roles y funciones son predefinidos y altamente codificados.

Otra característica de este paradigma es la importancia que se le da al saber experto, el cual surge de la importancia que le otorga el mundo occidental al método científico, es decir, lo cuantificable y demostrable tiene más valor que los demás saberes o que la experiencia. Tal como señala Bauman (2006)

En nuestra época, tras la devaluación de las opiniones locales y la lenta, pero imparable extinción de los «líderes locales de opinión» quedan dos y

solo dos autoridades capaces de dotar de un poder reconfortante a los juicios que pronuncian o evidencian» a través de sus acciones: la autoridad de los expertos, la gente «que sabe de verdad» (cuya área de competencia es demasiado vasta para que los no iniciados puedan explorarla y ponerla a prueba) y la autoridad del número (basada en el supuesto de que cuanto mayor sea el número, menos probable es que se equivoque) (p.58)

En este sentido, la institución según Martínez (2008) es concedida como la depositaria de saber científico y técnico, el cual según Guzmán (2018) se ha construido como el dispositivo más eficiente de dominación de la cultura occidental. Sin embargo, Villaquirán (2011) menciona que el dialogo de saberes es una herramienta que ha permitido comprender que el saber académico es tan válido como el saber empírico o experiencial, el cual abre un nuevo campo de entendimiento que permite la vinculación con el paradigma comunitario.

2.1.2 Paradigma Comunitario

Este paradigma considera que el sujeto se encuentra abierto al mundo, en este sentido, Martínez (2021) señala que lo comunitario es siempre “local, complejo, abierto a la incertidumbre, situacional” (p.15), teniendo una lógica distinta al paradigma institucionalizante. En concordancia con lo anterior, Sánchez et al. (2012) mencionan que este paradigma da énfasis a los procesos locales y proponen un trabajo “desde abajo”, dejando atrás perspectivas burocráticas y centralizadas de poder, siendo un componente prioritario la participación de las personas.

En este paradigma se valora el saber comunitario, que según Martínez (2021) es materia oscura que no se ve, pero que está siempre presente. Según el autor opera en lo concreto situacional, presente en las vinculaciones entre personas. El saber comunitario tiene carácter local, colectivo -se extrae de las experiencias-, dinámico -se va transformando a partir de las necesidades- y responde a contextos específicos (Martínez, 2021).

2.1.3 Vinculación entre Paradigma Institucionalizante y Comunitario

Como se mencionaba anteriormente, el Enfoque Comunitario busca la vinculación entre el paradigma institucionalizante y comunitario. Para lograr lo anterior, la institución debe cambiar epistemológicamente, reconociendo la existencia de un sistema comunitario que opera dentro de ella, el cual es vivo, dinámico y autónomo (Martínez, 2008). Además de reconocer el sistema comunitario, debe incorporarlo como un interlocutor válido. Martínez (2008) señala que debe admitir que: i) tienen capacidades y un saber con alta validez surgido de la experiencia, ii) posee autonomía, iii) que no son individuos clausurados y aislados, están insertos en sistemas sociales con sentido de pertenencia.

Para lograr la conexión entre ambos paradigmas, Martínez (2008) menciona que se debe fomentar la participación de los actores y comunidades, teniendo ellos la capacidad de agencia para definir sus problemas, soluciones y evaluación de ellas, validando así sus saberes. En este sentido, se puede articular el saber comunitario e institucional -científico- lo cual permitirá comprender e intervenir de forma más integral. Debido a que trabajar solo con el método científico, no permite capturar los aportes del saber comunitario, es por esto, que el Enfoque Comunitario propone la vinculación de ambos paradigmas, lo que permitirá abandonar el proceso vertical de toma de decisiones de “arriba hacia abajo”, abriendo nuevos espacios de comprensión y participación.

2.1.4 Comunidad educativa

Para efectos de esta Actividad Formativa Equivalente, es importante comprender qué se entenderá por comunidad y como está presente en las instituciones educativas. El concepto de comunidad ha sido muy utilizado, y según Sánchez (2005) no hay un concepto unitario y consensuado del término. Es por esto, que Hillery (1995) realizó una investigación para encontrar los puntos de coincidencia de distintos autores sobre el concepto de comunidad, en la mayoría de las

definiciones se hallaron tres áreas de acuerdo, comunidad como una localidad compartida, relaciones y lazos comunes e interacción Social (Hillery, 1995, p.94).

Sin embargo, a pesar de la cantidad de definiciones del término, en esta AFE, se comprenderá a la comunidad siguiendo lo propuesto por Sánchez (2005), quien la define como:

Sistema o grupo social de raíz local, diferenciable en el seno de la sociedad de que es parte sobre la base de características e intereses compartidos por sus miembros y subsistemas que incluyen: localidad geográfica (vecindad), interdependencia e interacción psicosocial estable, y sentido de pertenencia a la comunidad e identificación con sus símbolos e instituciones. (Sánchez, 2005, p.167)

Es decir, para Sánchez la comunidad posee cinco elementos básicos y complementarios, presentes en la figura 1.

FIGURA 1

Elementos de la comunidad



Nota: Elaboración propia a partir de Sánchez (2005).

La localización geográfica se encuentra relacionada con la vecindad, la cual permite desarrollar y compartir servicios materiales y las relaciones sociales están organizadas en torno a ellos (Sánchez, 2005; Martínez, 2021), no solo se debe centrar en lo geográfico. La estabilidad temporal se refiere a su duración asociativa del grupo. Por otro lado, las comunidades poseen instalaciones,

servicios y recursos materiales, las cuales permiten el desarrollo, distribución y prestación de servicios sociales. El cuarto elemento es la estructura y sistemas sociales (políticos, económicos, culturales, entre otros), Sánchez (2005) considera a este componente como el núcleo básico de la comunidad, ya que son los lazos que permiten su cohesión. Por último, se encuentra el componente psicológico, el cual según Sánchez (2005) posee dos dimensiones, una vertical personal relacionada con el sentido de pertenencia de la comunidad, y uno horizontal interpersonal presente en las interrelaciones entre los miembros de la comunidad.

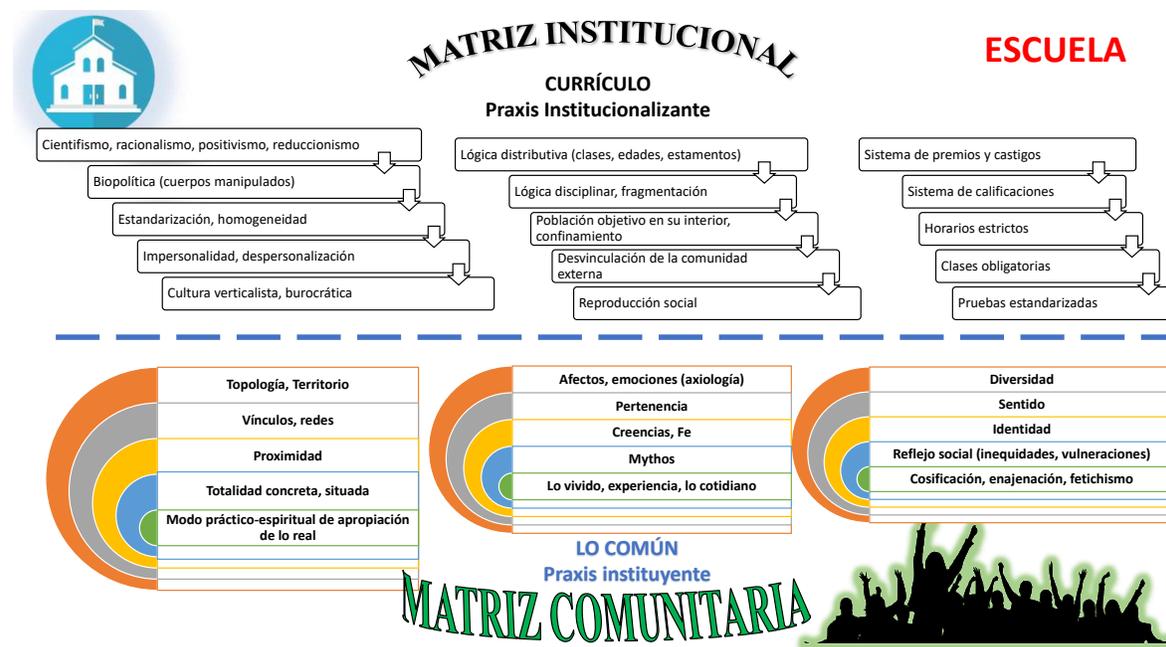
Ya expuesto como se entenderá la comunidad y sus principales elementos, se profundizará en una forma de comunidad, que según Sánchez (2005) son ciertas instituciones sociales que funcionan como comunidades, entre ellas se encuentra la escuela. Sin embargo, Martínez (2021) menciona que la escuela es un caso especial en donde se puede observar la vinculación entre el paradigma comunitario e institucional, teniendo una dinámica compleja.

En las escuelas se encuentran presentes los elementos de la comunidad que se presentaron anteriormente, como menciona Martínez (2021) se instala en un espacio -localización geográfica-, en un tiempo determinado -estabilidad temporal, posee instalaciones, servicios y recursos, estructuras y sistemas y un componente psicológico, en donde hay escenarios interaccionales, marcos conversacionales, un entramado afectivo y emocional, y moldes perceptivos y conductuales.

En este sentido, Martínez (2021) menciona que la escuela necesita conformar una comunidad en su interior para lograr sus propósitos institucionales, y, por otro lado, la comunidad necesita la matriz institucional para configurarse, de esta forma, se pueden vincular ambos paradigmas, lo cual se visualiza en la Figura 2.

FIGURA 2

Matriz institucional y comunitaria



Nota: Martínez, 2021, p.44.

2.1.5 Gobernanza Sociocomunitaria

Como se mencionó en los apartados anteriores, desde el enfoque comunitario, se permite el abordaje de problemáticas que derivan de la presencia y articulación de la matriz institucional y comunitaria dentro de la escuela. Martínez (2021) menciona que cada actor de la escuela ocupa un rol en la matriz institucional (cargo que posee) y también en la matriz comunitaria (como sujetos vinculados personalmente).

Las personas que se desenvuelven en la matriz comunitaria tienen a desarrollar comunidades, las cuales generan “pertenencia, sentidos psicológicos de comunidad, apoyo socio afectivo, identidad, reconocimiento social para las personas, pero también conocimientos y aprendizajes que influyen decisivamente en la forma concreta en que estas personas desarrollan sus actividades laborales” (Martínez, 2021, p.149). Por ende, estas comunidades influyen en la construcción y mantención de las prácticas de trabajo que permiten el funcionamiento de la

escuela, además, de impactar en la calidad de vida y salud mental de los actores de la comunidad educativa.

En este sentido, y posicionados dentro del enfoque comunitario, el cual permite conocer y comprender ambas matrices -institucional y comunitaria- presentes dentro de la escuela, y cómo la comunidad educativa a través de su propia estructura y dinámicas internas favorece la construcción y fortalecimiento de agencia de sus miembros, es que se presentará el concepto de Gobernanza Sociocomunitaria y su aporte dentro de la presente investigación.

El concepto de Gobernanza Sociocomunitaria, según Martínez (2021) se entiende como un “modo de conducir la gestión de programas e instituciones de proximidad comunitaria como la escuela, cuyos principales rasgos, entre otros, son su carácter estratégico, situacional, policéntrico, gestión del conocimiento con articulación institucional comunitaria y apertura sociocéntrica a su entorno” (p.152). En esta línea, es gobernanza porque para la gestión de la escuela promueve la toma de decisiones de forma colaborativa, considerando a los actores de la comunidad como sujetos con agencia, activando así sus capacidades, dejando atrás la toma vertical de decisiones. Es Sociocomunitaria, porque implica la participación articulada de los actores institucionales (docentes, directivos, asistentes) con actores comunitarios (estudiantes y apoderados).

La gobernanza Sociocomunitaria entonces tiene otras características, entre ellas es estratégica, porque obtiene provecho de los recursos aprendiendo de los errores, siendo abierta y evolutiva, utilizando a su favor los obstáculos y la diversidad (Martínez, 2021), además, porque permite pensar en mapas de actores, comprendiendo las relaciones de poder y roles de los actores dentro de la escuela. También es dinámica, ya que activa e intensifica vínculos, rompiendo rigideces lo que permite un mejor equilibrio entre estructura y personas, y entre la institución y comunidad.

La Gobernanza Sociocomunitaria será relevante en el análisis de resultados de esta AFE, ya que potencia la gestión del conocimiento, la cual permite que los actores construyan a partir de sus saberes prácticos, situados y locales. Lo anterior, permite introducir cambios en la matriz institucional desde sus conocimientos y prácticas, es por eso, que se valora el saber tanto experto como comunitario.

2.1.6 Salud Mental y Comunitaria

Como se abordó en el apartado de antecedentes, la pandemia ha visibilizado los problemas de salud mental en la sociedad, pero también dentro de las comunidades educativas. Por lo tanto, en esta AFE se comprenderá la salud mental como

la capacidad de las personas y de los grupos para interactuar entre sí y con el medio ambiente, de modo de promover el bienestar subjetivo, el desarrollo y uso óptimo de las potencialidades psicológicas (cognitivas, afectivas, relacionales), el logro de las metas individuales y colectivas, en concordancia con la justicia y el bien común. (Minoletti A, Sepúlveda R, Gómez M, Toro O, Irarrázabal M, Díaz R, et al. 2018)

Desde esta definición, se desprende que la salud mental no es solamente un rasgo individual, sino que forma parte de las interacciones entre actores y el territorio. También, está definida como capacidad, por ende, se puede capacitar en salud mental, y fortalecer las capacidades de los actores y de la comunidad, centrándose en los recursos de afrontamiento frente a los estresores.

Martínez (2021) divide la Salud mental tomando en cuenta sus características, por un lado, se encuentra la salud mental negativa -presencia de trastornos y problemas- y la positiva, en donde se destaca la presencia de capacidades, habilidades, fortalezas, pero eso no quiere decir que no existan experiencias de afecto negativo.

Es por esto, que a la salud mental positiva apunta a la promoción de capacidades y competencias, que aumentan el bienestar subjetivo. Además, de la dimensión afectiva de la comunidad, que Martínez (2021) señala que “percibimos y actuamos afectivamente” (p.121), haciendo circular dentro de las comunidades flujos afectivos y climas emocionales. Esto se encuentra estrechamente relacionado con el concepto de clima escolar que se presentará más adelante.

Dentro de los fortalecedores de la salud mental, se encuentra el autoconcepto, que son actitudes positivas hacia uno mismo, participación social, y proyecto de vida, que según Martínez (2021) son “estructuras de sentido que conectan el sustrato íntimo de experiencias de una persona con el corpus comunitario” (p.122), relacionadas con algunas competencias propuestas por el Modelo Sistémico de Aprendizaje Socioemocional (SEL).

2.2 MODELO SISTEMICO DE APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL (SEL)

En las últimas décadas, ha surgido una línea investigativa en educación sobre el Aprendizaje Social y Emocional (Social Emotional Learning - SEL), evidenciando que existe una relación entre las competencias socioemocionales y el ámbito educacional, dado que el “aprendizaje en el contexto escolar es inherentemente un proceso social, ocurre cuando los estudiantes interactúan con sus compañeros, profesores y miembros del personal, y a través de un proceso de colaboración, negociación y cooperación en situaciones sociales” (Oberle et al., 2016, p.5). En esta línea, educar ya no solo se reduce a instruir y transmitir conocimientos y destrezas, sino que considera a la persona en su integralidad, es decir, toma en cuenta sus actitudes, sentimientos, emociones y valores.

A partir de lo expuesto anteriormente, la educación debe considerar al ser humano desde su complejidad e integralmente, por tanto, debe ser holística (Huerta, 2019). Dentro de esta visión holística, la educación socioemocional cumple un rol muy importante ya que es un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la

finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2012, p.27). En este sentido, diferentes autores señalan que la educación socioemocional debe adoptar un enfoque de ciclo vital (López, 2011; Huerta, 2019; Bisquerra, 2012; Paoloni, 2014) y se debe llevar a cabo mediante metodologías participativas y vivenciales, que considere “la historia personal del niño, su entorno y sus necesidades” (López, 2011, p.33), en este caso de los y las trabajadores/as de la escuela. Si bien, este enfoque tiene una mirada individual con respecto a las competencias socioemocionales, para efectos de esta AFE y en relación con el paradigma comunitario, se entenderá que estas competencias se dan siempre con otros en un contexto relacional de comunidad y vínculos.

Una de las perspectivas teóricas que trabaja la educación socioemocional, es el Aprendizaje Social y Emocional (SEL - Social Emotional Learning-) la cual ha adquirido gran atención internacional por parte de educadores y formuladores de políticas (Dyson, Howley y Wright, 2020). Este será un modelo que se utilizará en esta investigación, ya que permite desarrollar competencias socioemocionales en los diferentes actores de la comunidad educativa y tomando en cuenta diferentes contextos (Blewitt et al., 2018; Domitrovich et al., 2017; Dyson et al., 2020; Meyers et al., 2019). Si bien las competencias socioemocionales están relacionadas a un ámbito más individual, este modelo considera otros sistemas como es el comunitario e institucional, en donde también se desarrollan dichas competencias.

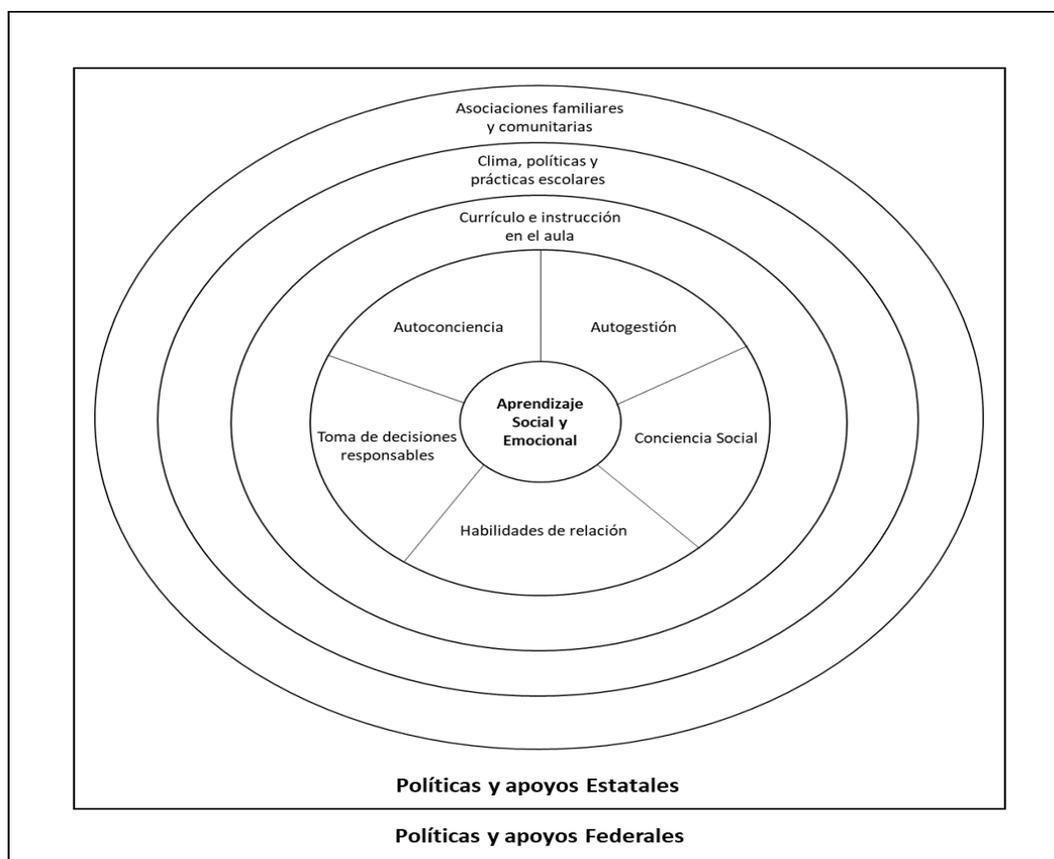
El enfoque teórico de SEL propone una mirada sistémica, integral y coordinada de la educación (Oberle et al., 2016), alejando a la escuela de perspectivas fragmentadas que no toman en cuenta las diversas culturas, contextos e integralidad del ser humano (Meyers et al., 2019; Wood, 2020). En este sentido, la escuela es considerada como un sistema en el cual los elementos -internos y externos- son reunidos y se encuentran interrelacionados, relación que se “convierte en estrictamente necesaria para que el sistema realice las operaciones que lo mantienen en funcionamiento” (López, 2009, p.145). Es decir, la escuela se encuentra relacionada con un entorno físico, económico, político y sociocultural

(Álvarez, 2004), y las personas en su interior también se encuentran vinculadas, es por esto que SEL busca integrar estos sistemas (Meyers, et al., 2019).

La figura 3 presenta el modelo SEL que se ha aplicado en diversas escuelas de Estados Unidos, por tanto, algunos de sus elementos se refieren a ese contexto en específico. Este modelo muestra de qué forma las habilidades socioemocionales de la comunidad educativa “pueden mejorarse mediante estrategias coordinadas en toda la escuela que se extienden a la programación familiar y comunitaria, y son sostenidos por un sistema más amplio de apoyo a nivel de políticas administrativas y educativas” (Oberle et al., 2016, p.3).

Figura 3

Modelo SEL en toda la escuela



Nota: Adaptación propia en base a Oberle, Domitrovich y Weissberg, 2016, p.278

El modelo considera cinco competencias (Oberle et al., 2016), las cuales se relacionan con las habilidades clásicas de educación socioemocional propuesta por Goleman (1995). Estas competencias son: I) La autoconciencia: implica identificar y conocer las propias emociones y pensamientos, y las influencias que tienen estos en nuestros comportamientos. II) La autogestión: está relacionada con la forma de regular las emociones, por ende, los comportamientos de manera efectiva, también involucra el manejo del estrés e impulsos. III) La conciencia social: es la capacidad de tomar en cuenta la perspectiva de los demás - considerando las diferencias culturales-, está relacionada con la empatía. IV) Las habilidades para relacionarse: permiten que los niños/as desarrollen diferentes herramientas para relacionarse con los demás, es decir, comunicarse, escuchar activamente, cooperar, negociar constructivamente en un conflicto, ofrecer y buscar ayuda. V) Toma de decisiones responsables: permite la toma de decisiones constructivas y respetuosas sobre el propio comportamiento e interacciones con los demás, teniendo las precauciones de seguridad considerando el bienestar propio y de los demás (Oberle et al., 2016, p.3). Como se mencionaba anteriormente, este modelo está centrado en el individuo, pero en esta AFE se vinculará y complementará con el enfoque comunitario, considerando que todas estas competencias se desarrollan en la relación con un otro y se dan en un espacio comunitario preexistente.

En esta línea, la mejora del clima escolar no solo depende de las competencias individuales de cada trabajador/a, sino también de aspectos de la matriz institucional y comunitaria que está operando en la escuela, es por esto, que se debe trabajar vinculando estos tres aspectos: competencias socioemocionales, matriz comunitaria y matriz institucional.

2.3 CLIMA ESCOLAR

A partir de los aportes del enfoque comunitario y del Modelo de Aprendizaje Social y Emocional, además de comprender las relaciones que se dan dentro de la escuela y la vinculación entre la matriz institucionalizante y comunitaria, es importante definir como se comprenderá el Clima escolar.

En este sentido, Salazar y González (2019) nos señalan que no hay una definición consensuada de clima escolar, sin embargo, ellos lo conceptualizan como una construcción sociológica, originada por comportamientos individuales, grupales y la percepción colectiva del ambiente escolar. Apoyando lo anterior Montero y Cervelló (2019) mencionan que el clima escolar está determinado por metas, relaciones interpersonales, ideales y estructuras organizacionales dentro de la escuela, evidenciando una noción relacional de él. Por otro lado, Capp, Astor y Gilreath (2020) exponen que el clima escolar da forma a las interacciones que se dan entre los actores de la comunidad educativa, reflejando normas, valores, relaciones y creencias.

En esta línea, Fierro y Carbajal (2019) señalan que es importante observar la convivencia, lo cual ayuda a interpretar como lo institucional configura las relaciones entre los actores de la comunidad y conforma la manera de vivir con otros en la vida escolar, sin embargo, como se ha descrito anteriormente, también hay una matriz comunitaria que configura las relaciones personales dentro de las escuelas. Por ende, se debe observar la convivencia desde el enfoque comunitario, teniendo en cuenta ambas matrices que operan dentro del espacio educativo.

Si bien no hay una definición establecida, los autores coinciden al describir que en los climas escolares positivos las crisis se gestionan de mejor manera, hay mejor trato entre los diferentes actores, se presenta mayor apoyo a los profesores/as, participación de los/as estudiantes, sentido de pertenencia, también se verifica un entorno de respeto y alta calidad de las relaciones sociales, además de la mejora en la resolución de conflictos y problemas, por ende, favorece al fortalecimiento de

la salud mental positiva (Fierro y Carbajal, 2019). Por el contrario, si existen climas escolares negativos, no hay buen trato entre los actores, disminuye la participación, no existe seguridad escolar ni relaciones sociales escolares de calidad, ni se solucionan los problemas y conflictos, lo cual puede afectar en la salud mental, tal como se presentó en el apartado anterior.

Para evitar el desarrollo de climas escolares negativos las instituciones educativas se debieran centrar en una educación integral que considere el aprendizaje socioemocional a lo largo de la vida y para todos los actores (funcionarios/as, familias y estudiantes). En esta línea, el enfoque teórico de “Aprendizaje Social y Emocional” (SEL - Social Emotional Learning-) es un aporte, ya que se ha evaluado su impacto positivo en el clima escolar, en donde los miembros de la escuela desarrollan competencias para resolver conflictos, evitar el estrés, enojo y otros problemas (Haymovitz et al., 2018).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

El presente estudio se realizó a través un enfoque cualitativo, el cual busca “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Sampieri et al., 2015, p.358), siendo el contexto específico la Escuela Laurita Vicuña de la comuna de Independencia y los principales actores son los/las trabajadores/as (educadoras, asistentes de la educación y administrativos) de dicha institución, por lo tanto se concibe como un enfoque naturalista (Martínez, 2006), ya que trabaja con un sistema natural en donde existe una comunidad y sistemas construidos con anterioridad al proceso de investigación (preexistentes).

El enfoque en el que se posiciona la investigación se caracteriza por ser abierto y flexible a los requerimientos que surjan (Sampieri et al., 2015), por ende, pueden surgir modificaciones según las situaciones que se van generando durante el proceso investigativo.

La investigación, también se reconoce como exploratoria, ya que se investigará un tema escasamente analizado con anterioridad (Abreu, 2012) en la comunidad educativa, siendo la primera aproximación teórica-empírica sobre la temática. En esta línea, será también una investigación aplicada, la cual según Sampieri et al. (2015) tiene como propósito central resolver problemas específicos de la comunidad. Vargas (2009) señala que la investigación aplicada deja atrás la lógica binaria de teoría/práctica, concibiendo a la investigación como una forma de vincular el saber y el hacer.

Como se anticipaba, el presente trabajo se posiciona en un enfoque cualitativo exploratorio, y siguiendo lo propuesto por Sánchez (2015), es pertinente realizarla desde un estudio de caso, el cual permitirá conocer de forma más profunda y dar respuestas concretas a las necesidades del contexto. En esta investigación, el caso de estudio seleccionado es la Escuela Laurita Vicuña ubicada en la Región Metropolitana de Chile, ubicada en la comuna de Independencia.

Se seleccionó este caso en primer lugar, por la oportunidad presentada en contexto de pandemia de trabajar la educación socioemocional y, en segundo lugar, por la conveniencia (Sampieri et al., 2015) ya que hubo disposición e interés por parte de la escuela para trabajar la temática, lo cual permite que realizar la investigación sea viable, ya que se cuenta con los tiempos y recursos necesarios para poder ejecutarla, conectándose con las necesidades de la escuela.

La comunidad educativa está constituida por 186 niños y niñas. La Corporación Educacional Laurita Vicuña (sostenedor), administrador, directora, coordinadora del Proyecto Mejoramiento Educativo (PME), Encargada de convivencia, fonoaudióloga, inspectora, el personal administrativo, el personal de aseo, el equipo de Educadoras (12): Profesoras Diferenciales (4), Parvularias (2) y Técnicos en atención de Párvulos (6), siendo en total 21 trabajadores/as. Las familias de cada niño y niña también son consideradas parte de la comunidad educativa (Escuela aurita Vicuña, 2020). Estas características permiten que la investigación sea viable, puesto que la escuela no es de gran tamaño, por tanto, se puede acceder a los diferentes actores y realizar actividades en conjunto, por ejemplo, talleres con todos los trabajadores.

3.1 Diseño del estudio

Para conocer con mayor profundidad el fenómeno de estudio, la investigación se sitúa en el marco metodológico de Investigación-Acción Participativa -en adelante IAP-, el cual plantea que la acción es parte integral de la producción de conocimiento (Galletta y Torre, 2019). La IAP surge como respuesta crítica al paradigma positivista, planteando que el poder debe ser compartido entre investigador e investigado -los cuales habitualmente no son considerados objetos de estudio- (Baum, MacDougall y Smith, 2006). También señala que el investigador impacta en el fenómeno que investiga, aportando sus valores y creencias en el proceso investigativo (Jacobs, 2016), específicamente en esta investigación, la investigadora es parte del contexto que se investiga.

En esta línea, Sampieri et al. (2015) señala que en la IAP se indaga a la vez que se interviene, siendo su finalidad comprender y resolver problemáticas específicas de una organización, siendo un diseño propio de las Investigaciones Aplicadas (Vargas, 2009).

En el área educativa, la escuela es considerada un espacio ideal para realizar un cambio social y la IAP contribuye en ello (Jacobs, 2016), ya que se propone como meta

Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procura una mejor comprensión de dicha práctica, articula de manera permanente la investigación, la acción y la formación; se acerca a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento, además de hacer protagonistas de la investigación al profesorado. (Colmenares, 2012, p.106)

En este sentido, el “estudio es conducido con la comunidad más que en una comunidad” (Sampieri et al., 2015, p.501). En la presente investigación el proceso fue iniciado por la investigadora, pero progresivamente fueron los trabajadores de la escuela quienes decidirán y realizarán las acciones. Además, Sampieri et al. (2015) señalan que para que la IAP sea viable, debe lograrse una unidad entre investigadores y comunidad, la cual ya está previamente establecida en la Escuela Laurita Vicuña, por los trabajos realizados en ella con anterioridad.

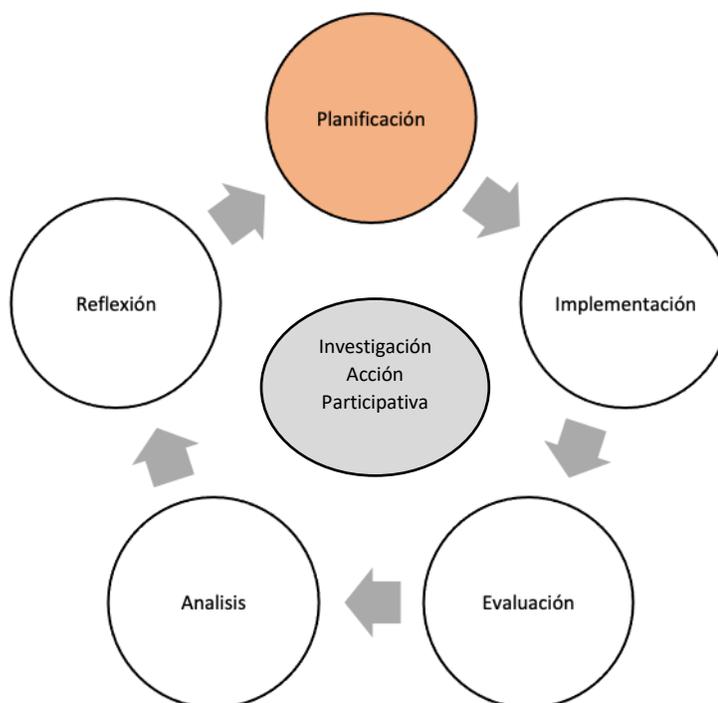
En esta línea, la investigadora es parte del proceso de IAP, siendo un actor más dentro del proceso investigativo, ante esta situación, se ha criticado esta perspectiva por falta de “objetividad”. Sin embargo, Suárez (2002) señala que cuando se trata de contextos sociales “existen otros requisitos epistemológicos como el conocimiento interactivo o el conocimiento crítico, que se sitúan en el mundo de lo subjetivo, lo situacional y de lo estructural” (p.47).

El diseño de la IAP consta de distintas fases, entre ellas se encuentra la planificación, implementación, evaluación, análisis y reflexión (Suárez, 2002). En este sentido, la AFE se centró y trabajó solo en la etapa de planificación, utilizando

específicamente la metodología de Planificación Situacional la cual es parte del enfoque comunitario que guía esta investigación, tal como se muestra en la figura 4.

Figura 4

Fases de la Investigación Acción Participativa



Nota: Elaboración propia.

Una de las características de la Investigación-Acción es la lentitud en sus procesos (Berrocal y López, 2011), es por lo que en esta investigación solo se diseñará un Plan de Acción en la Escuela Laurita Vicuña, el cual será construido participativamente respondiendo al contexto en específico. Siguiendo lo propuesto por Sampieri et al. (2015) el Plan de Acción, contendrá objetivo general, líneas de acción, situación objetivo, personas que serán responsables de dicha acción y programación de tiempos (carta Gantt).

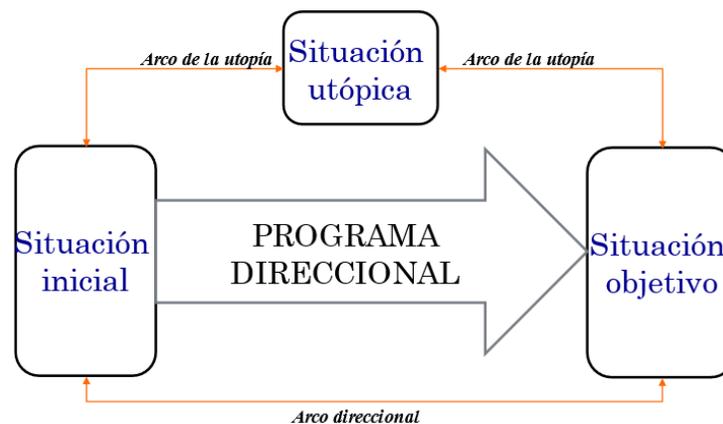
3.1.2 Planificación Situacional

En un Plan lo que precede y preside a la acción es la Planificación, es por esto que desde un enfoque comunitario se utilizó la metodología de Planificación Situacional, la cual presenta mayor flexibilidad y responde a situaciones únicas y cambiantes, por ende, es primordial la participación de los actores estratégicos (Martínez, 2021).

La idea general de esta metodología es conducir a un cambio desde una situación inicial -punto de partida de la intervención- hacia una situación objetivo -la situación que marca a direccionalidad de una estrategia- a través de un programa direccional -conjunto de acciones que permiten producir el cambio- (Matus, 1987). Lo anterior, se encuentra presente en la figura 5.

Figura 5

Planificación Situacional



Nota: Martínez (2021). Planificación Situacional.

Los tres componentes presentados anteriormente son necesarios para la elaboración de un Plan, pero también es relevante la participación de todos los actores involucrados en el escenario situacional, en este caso, la participación de todos/as los/as trabajadores/as de la Escuela Laurita Vicuña (Docentes, asistentes, administrativos).

A continuación, se abordará con mayor profundidad los componentes de la planificación situacional.

En primer lugar, se debe determinar la situación inicial en donde se pueden identificar problemas que se presentan en la comunidad educativa y que deben ser abordados por el Plan. Los recursos que deben ser activados para lograr el cambio es tomar en cuenta las capacidades de los/as trabajadores/as, su interés en la temática, la motivación y disposición de los participantes, esto permitirá ejecutar las operaciones de gestión de conocimiento, que, en este caso fueron talleres participativos. En este punto, es importante la Explicación Situacional (Martínez, 2021), que considera la explicación del otro como parte de la realidad, por lo tanto, es autorreferencial, policéntrica (incorpora la explicación de otros actores) y dinámica, es por esto, que para determinar la situación inicial es importante la participación de los actores.

En segundo lugar, se debe determinar la situación objetivo en conjunto, la cual se debe alcanzar en un tiempo determinado. Por último, se debe diseñar un Plan de Acción -objetivo general que guía esta AFE- incorporando los aportes de todos los/as trabajadores/as.

3.2 PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Como se mencionó en apartados anteriores, la investigación se posiciona en un enfoque cualitativo, por tanto, las técnicas de producción de información fueron: revisión documental, observaciones participantes, mapa de actores y talleres participativos, producidos entre junio y diciembre del año 2021.

Revisión documental

En cuanto a la revisión documental, se reconoce como un método que permite “delimitar con mayor precisión nuestro objeto de estudio y constatar el estado de la cuestión” (Gómez y Roquet, 2012, p.18). Lo cual permitió elaborar el estado del arte, analizando programas y modelos evaluados en otros establecimientos educativos a nivel nacional e internacional orientados hacia el desarrollo de

habilidades socioemocionales. La estrategia aplicada consiste en acceder a bases de datos, buscar documentos a través de palabras claves, luego recopilar y organizar dicha documentación. Se consultaron tres bases de datos (Eric - Education Resources Information Center-, Scopus y Scholar Google), también se consultó directamente documentos de páginas de instituciones y organizaciones nacionales e internacionales.

Observación participante

Por otro lado, como se anticipaba, la observación es parte fundamental del diseño de Investigación-Acción, en este sentido, se entiende a la observación como la mayor fuente de datos que poseen las personas, que ofrece información sobre lo que ocurre en el entorno (Casanova, 2007), siendo una técnica que:

Consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios. (Casanova, 2007, p.122)

Los diversos datos obtenidos en las observaciones quedaron registrados en diarios de campos y fotografías (Presente en Anexo N°1). Específicamente, se utilizó el método de observación participante, en cuanto a las acciones a realizar con la comunidad educativa, especialmente los talleres con los trabajadores/as para diseñar el plan. Las observaciones realizadas se presentan en la tabla 1.

Tabla 1*Observaciones participantes*

Actividad	Fecha
Encuadre con equipo de Gestión.	17 de agosto 2021
Taller Situación Inicial.	27 de agosto 2021
Taller Tablero de visión y metas.	29 de octubre 2021
Paseo entre Trabajadores/as	26 de noviembre 2021
Taller Diseño del Plan Socioemocional.	20 de diciembre 2021

Nota: Elaboración propia.

En este sentido, es importante recalcar que la investigadora de la presente AFE es parte del contexto que observa debido a que trabaja en él, es por esto que además de observar las actividades de los talleres participativos, realizó una observación y examen constante en la cotidianidad de la escuela, de las relaciones entre trabajadores/as, del funcionamiento de la institución, de cómo opera la matriz comunitaria, dichas observaciones fueron un aporte para la realización del mapa de actores y el análisis de resultado, siendo la investigadora una actora en la situación, que observa de forma consciente y planificada.

En esta línea, la observación participante fue una estrategia para la producción de datos, la cual es parte de la metodología de investigación-acción participativa. Dicha observación -en una investigación con un enfoque naturalista- permite captar la complejidad de las situaciones sociales con mayor espontaneidad, existiendo un contacto directo e inmediato con los actores sociales.

Mapa de actores

A través de las observaciones participantes se realizará un mapa de actores, según Democrático (2016) es una de las técnicas recomendadas para su elaboración. El mapa es una “herramienta para entender la realidad de un escenario específico” (Silva, 2017, p.68), es una clase de fotografía de los trabajadores/as de la escuela en un determinado momento, por lo tanto, el mapa

realizado presentará la situación específica en relación con el diseño del Plan Socioemocional participativo durante el año 2021.

Tal como señala Silva (2017) es un lente que permite identificar actores, intereses, poderes, resistencias, participación, lo que ayuda a implementar estrategias contextualizadas de toma de decisión y acción. Por otro lado, como menciona Salinas (2012) hay que tomar en cuenta que los intereses e influencia no son estáticos, pueden ir cambiando mediante estrategias y/o acciones.

El mapa de actores se realizó a partir de los aportes del modelo de Garner (Ministerio de Trabajo Colombia, 2016), el cual analiza a los actores en relación con su interés e influencia. Es por esto, que en esta AFE se comprenderá la influencia como la capacidad del actor para imponer su visión, su peso frente a otros actores mientras que el interés se relaciona con el nivel de involucramiento del actor y su participación activa en las diversas actividades (Ministerio de Trabajo de Colombia, 2016).

En esta AFE, cada trabajador/a será un actor, y el mapa de actores se dividirá en 6 cuadrantes, Influencia alta, media y baja, e interés bajo, medio y alto, además se plasmarán las relaciones entre cada actor. El mapa de actores permitirá crear estrategias para la participación y motivación en la creación, diseño e implementación del Plan.

Para la designación de cada actor a un cuadrante en específico de influencia e interés se utilizaron criterios de influencia e interés propuestas por el Ministerio de trabajo de Colombia (2016), Florido del Corral (2021) y Democrático (2016), todos ellos elaboraron documentos que guían la elaboración de mapas de actores, además de los aportes del enfoque comunitario que da importancia a la experiencia y relaciones dentro de las comunidades. Por lo tanto, las categorías son:

Influencia:

1. Poder para bloquear el cambio
2. Más de 3 años trabajando en la escuela
3. Conocimiento de la temática
4. Capacidad de Negociación
5. Relaciones fuertes dentro de la escuela

Interés:

1. Participación activa en talleres
2. Aportes fuera de talleres
3. Colaboración en la realización de talleres
4. Declara en talleres la importancia de la temática
5. Motivación presenta en actividades

En ambas categorías (interés e influencia) se determinó que si cumplía con más de 3 criterios se tenía una alta influencia o interés, si se cumplía con 2 y 3 había media influencia o interés, y si se cumplía con 1 o menos, existe baja influencia o interés. Además, se incorporó una tercera categoría que es el cargo que posee la persona dentro de la escuela, la cual será expresada en el mapa con diferentes colores.

Talleres participativos

Por último, para responder a los objetivos específicos, se realizaron talleres participativos. Esta técnica es entendida según García e Ibáñez (1986) como un proceso de aprendizaje entre pares, en donde se permite la articulación entre teoría y práctica dando espacio a la reflexión de la comunidad (Como se cita en Belmonte et al., 2014). Por otro lado, Alberich et al. (2017) señalan que, para un

enfoque participativo, los talleres son un gran aporte ya que permite construir en comunidad el conocimiento y la acción. Entonces, como la investigación se da a partir de un enfoque naturalista, los talleres participativos permiten captar el sistema natural que operan en la escuela, comprendiendo que los/as trabajadores/as tienen relaciones previas de trabajo y convivencia, y las seguirán teniendo cuando finalice la intervención.

Es viable producir los datos a través de esta técnica, ya que solo hay 21 trabajadores/as en la escuela, y se pueden organizar para tratar la temática con todos/as. Se realizó un encuadre con el equipo de gestión para presentar la propuesta y definir plazos, además de dos talleres en los meses de agosto y diciembre, actividades presentes en la tabla 2.

Tabla 2

Talleres participativos

Taller	Fecha
*Encuadre con equipo de Gestión	17 de agosto 2021
Taller N°1 – Situación Inicial	27 de agosto 2021
Taller N°2 – Tablero de Visión y Metas	29 de octubre de 2021
Taller N°3 – Diseño del Plan Socioemocional	20 de diciembre 2021

Nota: Elaboración Propia.

El uso de diferentes métodos de producción de datos permitió triangular la información, para compararla y aumentar la validez de la investigación (Sánchez, 2015). En esta línea, la triangulación se hizo a partir de dos ejes propuestos por Casanova (2007), uno de ellos será la triangulación de fuente, ya que la información proviene de diversa procedencia (diferentes estamentos de trabajadores/as), y la otra será metodológica, pues se utilizarán diferentes técnicas de producción de datos. Es importante destacar que la investigación se posiciona en un enfoque comunitario, por lo tanto, la validez proviene principalmente del

contexto en el que se está interviniendo, es decir, son los propios actores comunitarios los que validan la intervención considerando o no apropiado su diseño.

Con respecto a la confiabilidad de los instrumentos, Hamui y Varela (2013) señalan que el proceso de producción y análisis de datos debe ser documentado mediante un registro de las actividades realizadas, preferentemente en un diario de campo, es por esto, que las observaciones quedaron registradas en notas de campo, mientras que la información producida en los talleres se transcribió en un formato digital para que estén disponibles y ordenadas, conservando el anonimato de los participantes -no se incluyen nombres-.

3.2.1 Análisis de datos

Por último, los datos producidos por medio de las técnicas mencionadas anteriormente se analizarán a través de la estrategia de codificación cualitativa planteada por Sampieri et al. (2015). Esta estrategia consiste en tres pasos: en primer lugar, se ordenarán y explorarán todos los datos obtenidos, en segundo lugar, se hará una codificación abierta de los datos, es decir, se localizarán unidades para designarlas en categorías y, en tercer lugar, se realizará una codificación axial, en donde se comparan las categorías, identificando similitudes, diferencias y vínculos posibles entre ellas, para poder agruparlas en temas, siendo la meta “integrar las categorías en temas más generales y centrales (categorías con mayor “amplitud conceptual” que agrupen a las categorías emergidas en el primer plano de codificación) con base en sus propiedades (codificación axial)” (Sampieri et al., 2015, p.442).

3.2.1.1 Factibilidad

Además de la codificación, en el apartado de discusión se hará un análisis con respecto a la factibilidad de la intervención, comprendiendo la factibilidad de un proyecto como la capacidad que tiene de resultar operativamente en un contexto

determinado (Ander-Egg, 2007), en este caso, que el Plan Socioemocional para trabajadores/as funcione en la escuela Laurita Vicuña.

La factibilidad se analizará a partir de los siguientes criterios, entre ellos: i) factibilidad política: existe voluntad política de quien depende de que el proyecto se haga o no. ii) Económica: El proyecto debe ser rentable, se relaciona con el costo-beneficio de la propuesta. iii) Organizacional: que exista organizaciones necesarias para su realización y se cuente con el apoyo de trabajadores/as. iv) Técnica: Existencia de recurso humano y técnicos en la institución para desarrollar la intervención. v) Factibilidad de apropiación o sociocultural: Que la intervención sea pertinente y responda a las necesidades y cultura organizacional (Ander-Egg, 2007).

CAPITULO IV: RESULTADOS

En este capítulo, se presentarán los resultados de los principales puntos claves que permiten justificar el diseño del Plan Socioemocional Participativo para los/as trabajadores/as de la Escuela Laurita Vicuña. En este sentido, en cada sección de este capítulo se presentará la información producida a partir de las distintas técnicas, con el fin de tener un análisis completo de la compleja y dinámica realidad educativa, lo cual permitirá diseñar un plan pertinente al contexto y factible de realizar.

Por lo tanto, este capítulo permitirá identificar las percepciones, experiencias y prácticas de los/las trabajadores/as de la Escuela Laurita Vicuña en el ámbito del clima escolar para establecer situación inicial (Objetivo específico 1) y levantar algunos de los elementos que deberían estar presentes en el Plan de Acción (Objetivo específico 2).

4.1 SITUACIÓN INICIAL

Como se anticipó en la metodología se utilizará la Planificación Situacional, la cual permite a través de la participación de actores claves -en este caso los trabajadores/as de la Escuela Laurita Vicuña- conducir un cambio desde una situación inicial hacia una situación objetivo, a través de un programa direccional que será el Plan de Acción Socioemocional. Es por esto, que en este apartado se presentarán los resultados obtenidos a través de la observación participante de los talleres realizados, donde se pueden identificar percepciones, experiencias y prácticas de los/as trabajadores/as en relación con el clima escolar, salud mental comunitaria, aprendizaje socioemocional y la comunidad.

4.1.1 Clima escolar

Como se mencionó en el marco teórico, el clima escolar tiene relación con los comportamientos individuales, grupales, la percepción colectiva del ambiente escolar y de las relaciones al interior de la escuela. Para lograr determinar la situación inicial con respecto al clima escolar, se produjo la información a partir de

los talleres, en los cuales hubo participación de la totalidad de trabajadores/as de la escuela Laurita Vicuña.

Cuando se consultó sobre el clima escolar al interior de la escuela y la relación entre trabajadores/as, hubo un consenso general de que había un buen clima escolar, sin embargo, se identifica que este fue mejorando a partir de las actividades realizadas especialmente en el área de convivencia escolar, en donde se destacan talleres, encuentros y capacitaciones. En este sentido, se comienza a observar el aporte de la metodología Investigación-Acción, ya que al momento de implementar acciones -aunque sean enfocadas en el diseño del plan o en la investigación- se va generando un cambio en la vida comunitaria de la institución. Por ejemplo, en el primer taller que se realizó centrado en el clima escolar, se percibió un gran flujo de emociones y comunicación entre las trabajadoras, que es difícil de observar en otras situaciones donde generalmente predominan las reglas propias de la matriz institucional de la escuela.

En este punto se releva el papel del trabajo comunitario, debido a que el taller no solo posibilita la producción de información, sino que es una intervención que tendrá y generará impacto sobre la comunidad, es decir, la comunidad ya no será la misma luego de este ejercicio de análisis reflexivo de sus propias prácticas.

Específicamente en cuanto al clima escolar, una de las trabajadoras que participó en el primer taller señala que percibe un clima escolar sincero y un ambiente de confianza, que permite que exista una alta calidad de las relaciones sociales. La mayoría de las participantes comienzan su relato de la misma forma, lo que se puede interpretar como un dinamismo comunitario que permite preservar la comunidad, es decir, ellas validan constantemente lo que han construido en conjunto.

Sin embargo, una técnico en párvulos menciona que en general hay un buen clima escolar, pero el ingreso presencial de los niños post medidas de confinamiento ha provocado que exista una disminución del tiempo en el que las trabajadoras se

pueden relacionar, lo cual puede afectar el clima escolar, entonces, la trabajadora comprende el clima desde una dimensión relacional y según lo expuesto no son las capacidades personales de cada trabajadora las que influyen en el clima, sino que las relaciones, el tiempo y el espacio destinado a ellas. Ya en este punto, se evidencia como opera la matriz institucional -mayor carga horaria y trabajo con estudiantes- y la matriz comunitaria -menos tiempo de relación entre trabajadoras- en la escuela.

Otra educadora diferencial dice en el taller que considera que hay un buen clima escolar, y que el hecho de realizar actividades como bailes, obras, títeres ha sido positivo para relacionarse con personas de otras salas y mejorar la percepción del clima escolar, además de estas actividades, en el primer taller se realizó un juego realizado llamado “la pelota musical”, existieron muchas risas y entretenimiento. Ante esta declaración y las observaciones realizadas, se visualiza un ambiente comunitario festivo, distendido y entretenido, lo cual influye en la construcción de climas positivos.

Además, el hecho de que la escuela tiene como sello lo lúdico, motiva y desafía a las trabajadoras a innovar y realizar actividades como las mencionadas anteriormente, las cuales generan competencias sociales como la comunicación asertiva, la resolución de conflictos -para llegar a acuerdos-, la toma de decisiones, la participación y confianza, elementos claves para fomentar una percepción positiva del clima escolar.

En esta línea, en el primer taller una trabajadora administrativa señala la importancia de contar con buenos líderes y como es la relación de ellos con los trabajadores, ya que para ella impacta en la mejora del clima laboral. Este punto es muy relevante para la creación del Plan Socioemocional, ya que para llevarlo a cabo se necesita el apoyo del equipo de gestión y líderes de la escuela, o sino no existiría factibilidad política, ya que se requiere tiempo y recursos para realizar las actividades. En este sentido, en la reunión de encuadre se evidenció apoyo por parte de los líderes de la institución, quienes mencionaron que, si bien se han

hecho variadas actividades para mejorar el clima escolar, no existe una sistematización y seguimiento de ellas que permitan evidenciar su aporte, esta declaración valida ecológicamente la propuesta.

Una de las actividades en las que se pudo observar la relación entre trabajadores fuera del ámbito institucional, fue un paseo que se realizó en donde participó todo el equipo (exceptuando una trabajadora que estaba con licencia). En esta salida, se evidenció que las relaciones se dan más fuerte en las duplas que trabajan en sala, la mayoría se sentaron juntas, justificando que trabajar diariamente con alguien genera vínculos más allá del ámbito profesional o institucional. Por otro lado, se observó al principio -a través de la forma de sentarse en el bus-, que las educadoras y técnicos se sentaron juntas, y el equipo administrativo juntos más adelante, por ende, crear actividades en donde puedan compartir ambos grupos -docentes y administrativos- permitirán mejorar las relaciones, confianza y comunicación entre los trabajadores.

También, para determinar la situación inicial es importante identificar las fortalezas que hay en el grupo, las cuales surgen a partir de la información de los/as trabajadores/as en los talleres participativos. Una de las fortalezas que se destacan es el tiempo que se ha dedicado a capacitar no solo en el área profesional, sino que personal, algunas de las participantes señalan que esto les ha permitido saber decir las cosas con asertividad y enfrentar de mejor forma los conflictos. En este punto, se observa cómo se vincula la matriz institucional con la comunitaria, dando espacio para que ambas se puedan desarrollar complementariamente dentro de la escuela.

Otra fortaleza que se destaca es la alta cohesión y el trabajo en equipo que existe, lo cual permite que los/as trabajadores tengan una percepción más positiva del clima escolar y de las relaciones personales entre ellos/as. También se destaca como fortaleza, el apoyo y reconocimiento de los líderes formales de la escuela hacia su trabajo.

Entre las dificultades que mencionaron los/las trabajadores/as de la escuela, es que hay que mejorar la comunicación entre estamentos y la gestión de los tiempos. En relación con los tiempos, una de las educadoras señala que la instancia en donde se pueden reforzar las relaciones es en las horas de colación en la cual pueden compartir más y conocerse. En esta línea, una técnico en párvulo dice que a veces siente tenso el ambiente, pero que ella cree que es por la carga de trabajo -debido a la vuelta presencial a clases- y no por las relaciones personales entre ellas, reconociendo el peso que tiene la matriz institucional en la vida comunitaria. En este sentido, crear un Plan Socioemocional permitirá gestionar de mejor forma los tiempos para poder crear instancias en donde puedan compartir los distintos estamentos, mejorar la comunicación y la percepción del clima escolar.

En conclusión, los/as trabajadores/as durante el año 2022 consideran que existe un buen clima escolar, sin embargo, este puede mejorar destinando mayor tiempo a actividades en que puedan compartir, las cuales necesitan del apoyo y gestión de los líderes formales de la escuela. También se destacan conceptos claves que deben ser parte del Plan, entre ellos la confianza, comunicación y reconocimiento. Además, se comienza a vislumbrar el impacto negativo de la rigidez de la matriz institucional en el clima escolar, y como abrir el paso a la matriz comunitaria permite mejorar las relaciones entre las trabajadoras, lo que se profundizará en los siguientes apartados.

4.1.2 Salud mental comunitaria

Como se mencionó en el marco teórico, la percepción de climas escolares positivos favorece el fortalecimiento de la salud mental de los/as trabajadores/as y de la comunidad en sí. Es por esto, que en este apartado se presentará la situación inicial en relación con la salud mental y las actividades que se han realizado para fortalecerla.

Para determinar la situación inicial con respecto a este punto, se debe mencionar el contexto mundial del Coronavirus y como este afectó a la escuela. En el año

2020 todo el personal y estudiantes de la escuela trabajaron desde casa, por ende, no se pudo determinar la percepción de las trabajadoras con respecto al clima escolar. Sin embargo, en uno de los talleres se mencionó que las medidas de confinamiento impactaron negativamente en su salud mental.

A comienzo del año 2021 el trabajo volvió a ser presencial, a pesar de que los estudiantes tenían clases online, las trabajadoras las realizaban desde la escuela. La jornada escolar de los estudiantes eran de menor horario, por ende, se disponía de mayor tiempo para realizar actividades. En este periodo se realizaron algunos talleres socioemocionales por parte del área de convivencia escolar solo con el fin de mejorar el bienestar de las trabajadoras, pero como se anticipó en la problematización, estas actividades no se hicieron de forma sistemática solo fueron surgiendo a partir de la necesidad, sin embargo, se destaca un impacto positivo de ellas, el cual fue mencionado en los talleres, las trabajadoras constantemente agradecen que la escuela haya brindado estos espacios para trabajar el ámbito socioemocional.

A mediados de agosto del año 2021, los estudiantes volvieron de forma presencial a la escuela lo cual significó mayor carga laboral para las/os trabajadoras/es. Esto se observa en uno de los talleres en donde una educadora mencionó *“luego del ingreso presencial y permanente de los estudiantes, ha aumentado el trabajo y por lo tanto el estrés, esto ha provocado que a veces se ande más irritable o no se tengan los espacios de compartir como cuando los niños estaban online”*. Aquí se evidencia claramente el impacto de la rigidez institucional en la salud mental, la carga laboral impacta tanto en la salud mental como en las relaciones comunitarias que se dan dentro de la escuela.

Además, la pandemia afectó a los estudiantes y sus familias, por lo cual al volver presencialmente se originaron mayores problemas de convivencia escolar, en donde existían niños no adaptados a la vida estudiantil ya que era su primera experiencia (estudiantes de 3 y 4 años), lo cual impactó la salud mental de las trabajadoras al enfrentarse a esas situaciones complejas.

Sin embargo, como se presentó en el marco teórico la salud mental está definida como capacidad, por ende, se puede capacitar en ella centrándose en los recursos de enfrentamiento a estresores, fomentando una salud mental positiva en donde se desarrollan habilidades, capacidades y fortalezas. En esta línea, la escuela evidenciando el impacto de la pandemia y la vuelta a la presencialidad en la salud mental de los/as trabajadores/as comenzó a realizar una serie de actividades para promover capacidades y competencias en ellos/as. Entre ellas se destaca una capacitación realizada por una ATE externa, en donde se trabajó con respecto a capacidades personales y sociales para enfrentarse a esta nueva realidad, trabajando la mejora de la autoestima, la comunicación, el autocuidado y la resolución de conflictos, también se gestionaron actividades realizado por los/as trabajadores como arteterapia, métodos de respiración, globoflexia y espacios de conversación, es por esto, que en los relatos presentados en el taller, se reconoce que la matriz institucional ha abierto espacios para la creatividad de los trabajadores desde sus experiencias y saberes.

Todas estas actividades impactaron de forma positiva el clima escolar y a la salud mental, si bien se reconocía un desgaste mental por parte de las trabajadoras con la vuelta presencial a clases y el aumento de carga laboral, también se reconocía un fortalecimiento de sus capacidades para enfrentarse a estos estresores, siendo un logro para la escuela continuar con el mismo equipo de trabajo para el año 2022.

4.1.3 Aprendizaje Socioemocional

Como se mencionó en el apartado anterior, se puede capacitar en salud mental y fortalecer las capacidades de las personas y comunidades para aumentar su bienestar subjetivo. Dentro de los fortalecedores de la salud mental se encuentra el autoconcepto, participación social y proyecto de vida (Martínez, 2021), las cuales se encuentran relacionadas con las cinco competencias propuestas por el modelo sistémico de Aprendizaje Socioemocional (SEL).

En la escuela se han realizado talleres y capacitaciones relacionadas con el Aprendizaje Socioemocional, las cuales fueron bien recibidas por parte de las funcionarias, en ellas se trabajó la autoconciencia en donde las funcionarias adquirieron herramientas para identificar sus emociones, también se realizaron talleres sobre la autogestión, en una de las observaciones participantes una trabajadora señala que ha aprendido a respirar antes de responder a alguien y a ser más asertiva, lo cual evidencia que las actividades realizadas fueron un aporte. Es importante mencionar que estas actividades estaban más centradas en una visión individualista que en la comunidad, sin embargo, se generaron en talleres grupales, por lo tanto, igual influyeron en el ámbito relacional.

En cuanto a la conciencia social, si bien la empatía se trabajó, falta profundizar y realizar más actividades relacionadas con esta competencia, ya que las trabajadoras aprenderían a tomar en cuenta las perspectivas de las demás al momento de resolver conflictos o trabajar en equipo. En relación con las habilidades para relacionarse, es una competencia amplia que se debe trabajar permanentemente, de hecho, en un testimonio entregado por una trabajadora en un taller menciona que muchas veces las profesionales están colapsadas o no saben algo y no piden ayuda, por lo tanto, se puede seguir profundizando y capacitando en esta área, lo cual debe incorporar el Plan Socioemocional. Por último, se encuentra la competencia de toma de decisiones responsables, la cual es muy relevante en el contexto educativo en donde constantemente se toman decisiones que impactan el clima escolar, por ende, se deben reforzar espacios que permitan tomar decisiones de forma participativa.

Siguiendo el Modelo de Aprendizaje Social y Emocional, estas competencias se tienen que reforzar en todos los actores de la comunidad educativa. En los talleres participativos, se reconoce reiteradas veces el aprendizaje obtenido en la institución, no solo en el área académica, sino que, en la personal, lo cual ha fomentado una salud mental positiva. También, se debe reconocer la importancia de que el aprendizaje Socioemocional se debe dar en todas las etapas de la vida,

siendo un proceso continuo y permanente, por ende, se debe comenzar capacitando al personal para que tengan más herramientas y desarrollen capacidades, sin embargo, las intervenciones no debe quedar solo en capacitar competencias individuales, sino que generar espacios en donde se dé foco al ámbito comunitario y relacional, lo cual según el relato de algunas trabajadoras es lo que más impacta en el clima escolar y en la salud mental.

En esta línea, y a partir de los aportes de los trabajadores y el modelo SEL, se propone trabajar las competencias socioemocionales en las asociaciones comunitarias, prácticas y políticas escolares, y en el curriculum e instrucción en el aula. Sin embargo, no existe un apoyo por parte de la política estatal para implementar programas que puedan trabajar esta área no solo con los estudiantes, sino que, con toda la comunidad educativa desde una perspectiva comunitaria, ya que la mayoría de las herramientas entregadas por el Ministerio están centradas en competencias individuales.

Ante esta escases de apoyo por parte de la política estatal, el equipo de gestión de la escuela ha debido y tiene la disposición de generar espacios propios y destinar recursos a la ejecución del Plan socioemocional para la mejora del clima escolar.

4.1.4 Comunidad Laurita Vicuña

Como se ha anticipado, dentro de la institución de la escuela también se genera un sistema comunitario. En este sentido, la comunidad de la escuela Laurita Vicuña se instala en un espacio determinado, en un tiempo determinado -año 2020, 2021- existiendo interacciones, y un entramado afectivo y emocional. Además de estas características que la constituyen como comunidad, específicamente en el estamento de trabajadores/as de la escuela existen elementos en común construidos por la comunidad, para preservarla y fortalecerla.

En uno de los talleres realizados, se hizo una actividad en conjunto la cual consistía en determinar la visión y metas que tenían los/as trabajadores/as de la

escuela. Es importante mencionar que en este taller participaron todos los trabajadores incluidos el sostenedor, directora, asistentes de la educación y docentes. En el taller hubo alta participación la cual se observó a través de las constantes opiniones y acuerdos que llegaban entre ellos.

Dentro de las metas y visiones que acordaron en conjunto se destacan cuatro áreas: la académica, la valórica, el desarrollo integral y la comunidad de trabajadores/as.

En cuanto al área académica, se reconocen como una escuela de Excelencia académica, también buscan ser conocidos como una escuela de calidad a nivel nacional, por lo tanto, sienten que son merecedores del bono de reconocimiento académico. También se reconocen como una escuela que dispone de herramientas tecnológicas para mejorar el aprendizaje de los/as estudiantes.

En relación con el área valórica, mencionan que diariamente fomentan en los niños/as valores y calidad humana, dejando huellas positivas en las familias. Además, de fomentar valores católicos siempre respetando las demás creencias.

En cuanto a la dimensión de desarrollo integral, en el taller mencionan que día a día potencian el aprendizaje de los estudiantes de forma integral e inclusiva. Además, mencionan que buscan fortalecer el desarrollo socioemocional en la comunidad educativa, este es un punto importante, ya que de por si el grupo menciona la perspectiva socioemocional como un eje importante en la escuela, dando validez al trabajo que se busca realizar con la AFE.

Con respecto a la comunidad de trabajadores/as, destacan que diariamente se fortalecen como grupo de trabajo, superándose profesional y personalmente, mencionando que cuentan con trabajadores/as y profesionales calificados y competentes.

En estos elementos que el grupo considera relevante y que los caracteriza como comunidad, se visibiliza la relación entre la matriz institucional y comunitaria, ya que se relevan aspectos institucionales como es lo académico, pero también

aspectos comunitarios como son el trabajo en equipo, los valores que los representan y el desarrollo integral de cada persona de la comunidad educativa.

4.2 PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA GOBERNANZA SOCIOCOMUNITARIA

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, la Actividad Formativa equivalente se posiciona desde el enfoque comunitario, en donde se enfatiza la importancia de la participación de las personas, no solo en presencia y cantidad, sino que sus aportes sean considerados en la toma de decisiones. Por otro lado, el marco metodológico está orientado por la Investigación-acción, en la cual también se le otorga gran importancia a la participación para determinar las problemáticas, capacidades y acciones a seguir.

Es por esto, que en este apartado se presentará a través de las observaciones de los talleres realizados, los resultados en torno a la participación de la comunidad educativa desde el enfoque comunitario y como esto se vincula con la gobernanza sociocomunitaria.

4.2.1 Matriz institucional y comunitaria en la escuela

En este apartado se presentarán los hallazgos en relación con la matriz institucional y comunitaria, además de las oportunidades que se pueden presentar de la vinculación de ambas.

Una de las trabajadora señala que es un buen clima porque siente el apoyo de sus compañeras, reconociendo como fortaleza el trabajo en equipo y los espacios que existen para relacionarse. Nuevamente, se vincula el clima escolar con una dimensión más relacional que individual, las relaciones entre trabajadoras impactan en su percepción sobre el clima escolar, por ende, las intervenciones y el plan debiesen orientarse hacia una perspectiva más comunitaria.

En cuanto a las dificultades, se destaca un gran peso de la institución en cuanto a la carga de trabajo y la exigencia. Ante esto, una trabajadora administrativa menciona la importancia de que lo líderes confíen en el trabajo que realiza cada

una. En este sentido, la institución debe cambiar epistemológicamente, confiando en los saberes y experiencia de los trabajadores, y dejando atrás una visión del liderazgo más autoritaria en donde se exige sin considerar los aportes de cada actor. En este sentido, se debe abrir paso a la matriz comunitaria para que en conjunto se busquen soluciones a las problemáticas surgidas.

En cuanto a los saberes que se valoran, una trabajadora menciona que ha aprendido mucho de sus compañeras, y que la motivación que tienen se la contagian a ella. En este discurso, se interpreta que las trabajadoras no solo aprenden de los espacios institucionales que ha dispuesto el equipo de gestión como capacitaciones, sino, que destacan que aprenden de sus compañeras de trabajo, valorando otros tipos de saberes y experiencias.

También se destaca el actuar estratégico situacional de las trabajadoras. En el taller una trabajadora menciona que a veces deja de hacer sus labores para ayudar a otra trabajadora que presenta más dificultades. Ante este discurso, se observa que, si bien la matriz institucional determina las labores de cada trabajador por contrato, esto no siempre se da en la realidad; en muchas situaciones las trabajadoras ajustan las reglas y las adaptan para poder apoyarse en lo que necesite su compañera. Es decir, aunque lo institucional se caracterice por su rigidez, las situaciones que van ocurriendo tensionan esto, y generalmente es la matriz comunitaria la que responde ante ellas.

Si bien existe un peso institucional por sobre lo comunitario en cuanto a la carga de trabajo y la forma de gestionarse, también se valora por parte de las trabajadoras la disposición que ha tenido el equipo de gestión para abrir espacios en donde pueden interactuar y aprender a la vez, como son los talleres organizados por convivencia escolar y las capacitaciones.

4.2.2 Vinculación de matrices y Gobernanza Sociocomunitaria

La Gobernanza Sociocomunitaria es relevante en el análisis de resultados, debido a que potencia la gestión del conocimiento, el cual permite que los actores

construyan soluciones a sus problemáticas a partir de sus saberes prácticos, situados y locales; lo anterior, permite introducir cambios en la matriz institucional.

Como se ha anticipado, las trabajadoras valoran los saberes de sus pares, dejando atrás lógicas más institucionales a las cuales los profesionales habitualmente otorgan más validez. Al contrario, a través de la observación de talleres se evidencia que las trabajadoras -en el desarrollo de vínculos y su relación con las tareas institucionales- constantemente producen saberes comunitarios, a partir de la experiencia y saberes prácticos, apoyándose generalmente de personas que llevan más tiempo en la institución como por ejemplo la inspectora y secretaria.

También, se observa una valoración de saberes no científicos, cuando se solicita que todas los trabajadores sean parte de los talleres que se realizarán. En dichos talleres, se observa que los aportes de las trabajadoras no profesionales son bien recibidos y valorados, además de incorporarlos para la toma de decisiones y de las acciones que contendrá el plan socioemocional.

Por otro lado, se destaca que en todas las reuniones que se realizan participan tanto educadora como técnico, por ende, se valora los aportes de la segunda, no considerándolas solo asistentes, sino que trabajadoras que pueden aportar en la construcción de una mejor escuela.

En este sentido, existe una vinculación entre la matriz comunitaria e institucional, y a partir de la gestión sociocomunitaria la institución ha abierto espacios para que participen todas las trabajadoras y se valoren los saberes tanto científicos como prácticos y, además, ha buscado activar sus capacidades. Si bien se observa la disposición de abrir estos espacios, también hay obstáculos como es el predominio de toma de decisiones de forma más vertical.

En esta línea, la gobernanza sociocomunitaria es estratégica, y permite pensar en mapas de actores, lo cual permite identificar actores, intereses, participación y también resistencias. Entendiendo, que para diseñar y luego implementar el Plan

de acción no siempre se contará con el apoyo de todos, el mapa de actores permitirá implementar una estrategia contextualizada para la acción.

4.2.2.1 Mapa de actores

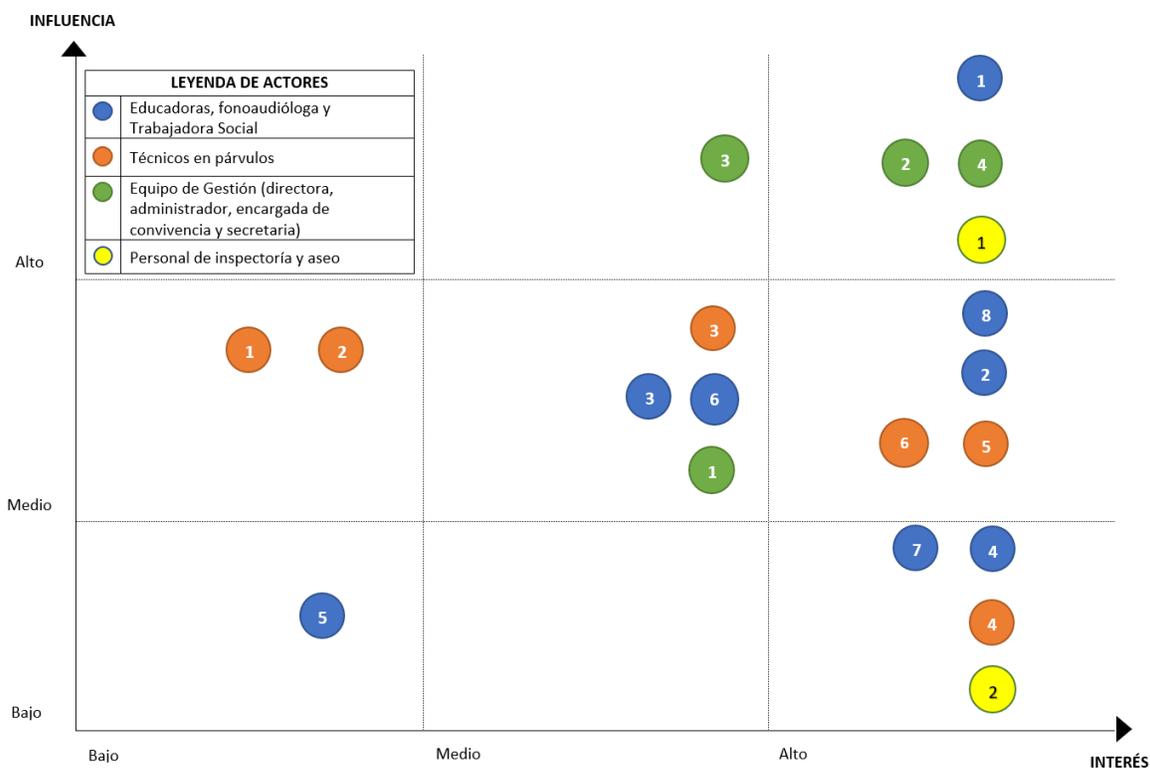
En este caso, se presentará un mapa de actores diseñado a partir de las observaciones participante de los talleres, además de las relaciones que se observan en la cotidianidad. Como se mencionó en la metodología, existieron diversas categorías para poder ubicar a los actores en los cuadrantes, dicho análisis está presente en el Anexo N°2.

En el mapa de actores, cada trabajador/a será un actor y estará representado con un color descrito en la leyenda. Se dividirá en 6 cuadrantes, Influencia alta, media y baja (verticalmente), e interés bajo, medio y alto (horizontalmente), además se distinguirá el cargo que tiene cada actor dentro de la escuela con diferentes colores.

A continuación, se presentará el mapa de actores (Figura 6), por motivos de confidencialidad no se presentarán los nombres de los/as trabajadores/as, pero sí el cargo que tienen dentro de la institución. Cada actor posee un número, pero solo con motivos de orden del mapa y poder identificar a qué actor corresponde cada uno. Vale mencionar que el mapa responde a una situación específica en un momento determinado, que es la influencia e interés de los actores sobre el Plan Socioemocional para los trabajadores/as de la escuela Laurita Vicuña realizado durante el año 2021. Luego de presentar el mapa se describirán los puntos claves que se observan en él.

Figura 6

Mapa de actores Escuela Laurita Vicuña



Nota: Elaboración propia

En el mapa de los 20 actores involucrados, se puede observar que independiente de la profesión o cargo dentro de la escuela, hay personas que tienen mayor influencia, como es el ejemplo del actor Amarillo N°1 (personal de inspectoría y aseo), desafiando así la lógica institucional. Se destaca la influencia de este actor por los años que lleva trabajando en la escuela y la experiencia que posee, a través de las observaciones de la cotidianidad, se constata que las trabajadoras acuden a ella en búsqueda de ayuda y opinión sobre diversas situaciones. A partir de la ubicación de este actor en el cuadrante de mayor influencia e interés, deja en evidencia la articulación entre la matriz institucional y comunitaria, es decir, ese actor vehicula la presencia comunitaria dentro de la institución. En este caso, es beneficioso que dicho actor posea un alto interés en la temática y en la creación

del Plan; se puede determinar que es un líder no formal que presenta gran influencia en sus demás compañeros de trabajo, categorizándose como un potencial aliado del diseño del Plan Socioemocional, según el modelo de Gardner (Ministerio del trabajo de Colombia, 2016).

Otro punto importante que se puede observar en el mapa de actores es que más de la mitad de los trabajadores (60%) presentan un alto interés en la temática, lo cual se traduce en una alta participación de las actividades y motivación al momento de diseñar el Plan, por lo tanto, una estrategia que se puede aplicar es que dichos actores que están en estos cuadrantes motiven a quienes tienen menos interés.

También, se observa que las 4 personas que son parte del equipo de gestión se encuentran en los cuadrantes de mayor influencia, además, estos cuatro integrantes poseen un interés alto en la temática, lo cual le construye mayor factibilidad al Plan lo que se traduce en la oportunidad de poder brindar mayores espacios desde el ámbito institucional al comunitario, permitiendo fortalecer las relaciones entre las personas, trabajar la temática y poder implementar un Plan para la mejora del clima escolar. Sin embargo, lo anterior también permite evidenciar un mayor grado de institucionalización, debido a que quienes toman las decisiones son quienes, en su mayoría poseen mayor influencia entre sus pares.

A pesar de que la mayoría de las personas poseen interés, hay actores que se encuentran en el cuadrante de interés bajo y media influencia. Esto permite visualizar que al implementar planes que fomenten el cambio, generalmente existirán resistencia o personas que no tienen interés en implementarlo, pero eso no quiere decir que la propuesta no sea factible, al contrario, se pueden generar estrategias para que dichas personas puedan encontrar el valor en la intervención, a través de la motivación y la consideración de sus aportes para la creación del plan.

A pesar de que en el mapa de actores no se representó, a través de la observación se pudo ver la cantidad de relaciones que existen entre los sujetos que trascienden el ámbito institucional, configurándose como vínculos afectivos, lo cual demuestra que dentro de la institución existe una consistente matriz comunitaria. En este mapa cobra sentido lo dicho por Martínez (2021) que la escuela necesita conformar comunidad para sus propósitos institucionales, pero también la comunidad necesita la institucionalidad para configurarse, es decir, la organización del trabajo al interior de la escuela configura espacios donde se generan relaciones personalizadas que van a constituir la base de la comunidad educativa.

4.3 IMPLEMENTACIÓN METODOLÓGICA PARA EL DISEÑO DE PLAN PARTICIPATIVO

El diseño del Plan se dio a partir de un enfoque cualitativo, caracterizado por ser abierto a las situaciones y cambios que surgen en el transcurso de la investigación, además se trabaja con comunidades naturales (es decir, no construidas por el diseño de la investigación). También, está posicionada dentro de la Investigación-acción participativa, es decir, que cada acción que se realizó para la producción de datos impactó en la comunidad (es decir, la investigación tiene a su vez un efecto interventivo que genera cambios). Por último, se situó a partir de la planificación situacional, que responde a situaciones únicas y cambiantes.

4.3.1 Sistemas naturales

El Plan se diseñó a partir de un enfoque naturalista, en donde se trabaja con un sistema natural ya existente en la comunidad y construidos con anterioridad. Lo anterior se observa, por ejemplo, en que uno de los talleres se realizó un día viernes donde los alumnos no asistían presencialmente a la escuela, utilizando un horario en que las trabajadoras no se encontraban con otras labores ya que estaba destinado a actividades de convivencia escolar. Es decir, se actúa en función del contexto real de la comunidad educativa, utilizando los espacios ya

existentes y no creando momentos artificiales solo para el efecto de la investigación.

Otra situación que ejemplifica el trabajo con sistemas naturales se dio en otro taller donde participó la totalidad de trabajadores/as de la escuela. En dicho taller, se organizó el trabajo en equipos y se observó el tiempo que costó para que se pudieran organizar entre ellas, debido a las constantes conversaciones. En este sentido, se evidencia que al trabajar con sistemas reales no se tiene control sobre la variables situacionales del acontecimiento comunitario, sino que este se va generando a partir de las relaciones, motivación y participación de los actores.

4.3.2 Planificación situacional

La planificación situacional es una de las fases de la Investigación-acción participativa, la cual presenta flexibilidad y responde a situaciones únicas y cambiantes.

Lo anterior también se vio ejemplificado en algunas situaciones vividas durante el proceso investigativo. Cuando se presentó la propuesta para el diseño del Plan al equipo de Gestión, se habían considerado hacer más cantidad de talleres participativos, sin embargo, con la vuelta presencial de los estudiantes los tiempos eran más escasos, por ende, se ajustó el diseño inicial presentado, y se disminuyó la cantidad de talleres y se decidió realizarlos en tiempos que ya existían destinados para actividades de convivencia. Aquí se evidencia que, a pesar de tener un diseño estructurado, siempre pueden existir cambios a partir del contexto y situaciones surgidas, lo cual es un gran desafío ya que requiere de los investigadores ir tomando decisiones en función del proceso.

Otro punto relevante, que une el enfoque naturalista y el diseño metodológico de investigación-acción es la utilización de otras técnicas de producción de datos, que en el momento de ser implementadas constituyen una intervención que afecta la comunidad. En este sentido, la realización de talleres participativos permitió

producir información para determinar la situación inicial y diseñar el plan de acción participativamente.

En esta línea, el taller para determinar la situación inicial consistió en realizar un círculo, y se propusieron tres temáticas. Para estimular la participación de todos los asistentes se utilizó la técnica de “pelota musical” la cual consiste en poner música y hacer que la pelota transite; en cuanto se detiene la música la trabajadora que queda con la pelota en sus manos tiene que socializar su reflexión. En este sentido, la dinámica no es controlada por la investigadora, sino que se va generando de forma lúdica, lo cual permite que la disposición a la tarea sea distinta y se genere un espacio de confianza y de entretenimiento: las participantes bailaban, se reían y compartían su opinión de forma abierta y coloquial.

Por ende, se destacan los aportes positivos de los talleres participativos que - acoplándose a las lógicas comunitarias de producción de conocimiento- permiten trabajar con sistemas naturales, en donde existen vínculos anteriores a la intervención. Esto permite crear intervenciones y un plan más pertinente, que responde a la realidad de la escuela.

CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN SOCIOEMOCIONAL PARTICIPATIVO PARA LA MEJORA DEL CLIMA ESCOLAR DE LOS TRABAJADORES/AS DE LA ESCUELA

En este capítulo, se presentará el Plan Socioemocional realizado de forma participativa en donde se levantó la información de los elementos que deberían estar presentes en el Plan de Acción (Objetivo específico 2) para el diseño del Plan de Acción (Objetivo específico 3). Se incorporó el objetivo principal, las principales líneas de acción, actividades y situación objetivo, cada acción se justificará a través del enfoque comunitario y el modelo de aprendizaje socioemocional. La carta Gantt de las acciones y fechas tentativas se encuentra en Anexo N°4, teniendo siempre en cuenta que el Plan puede ir cambiando a partir de las necesidades surgidas.

5.1 INTRODUCCIÓN

El presente Plan Socioemocional, fue construido con la participación de todos los/as trabajadores/as de la escuela Laurita Vicuña durante el año 2021. El Plan determina, gestiona y planifica diferentes acciones enfocadas en el estamento de los trabajadores de la Institución. Teniendo como finalidad garantizar un buen clima escolar, en donde las relaciones entre funcionarios se generen en un entorno de respeto, diálogo y confianza, además de contribuir en el desarrollo de competencias socioemocionales en los trabajadores de la Escuela, que impactarán en los diversos espacios educativos.

Este documento está estrechamente relacionado con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Convivencia Escolar y los lineamientos del Ministerio de Educación. Desde el año 2022, se modifica el PEI y se incorpora un nuevo sello que es la Educación Socioemocional, en este sentido, en el presente plan se alinean la misión, visión y valores institucionales, los cuales son:

Visión: Ser reconocidos por la comunidad como una escuela que entrega excelencia académica a través de la metodología lúdica, en virtud de desarrollar en los estudiantes una educación integral, respetando los hitos de su desarrollo, potenciando sus habilidades socioemocionales y valores humanos.

Misión: Somos profesionales especializados en educación Parvularia, que promovemos una educación infantil pertinente y de calidad por medio de la metodología lúdica, con igualdad de oportunidades, favoreciendo el desarrollo de sus potencialidades, necesidades e intereses, en donde los niños aprenden en un contexto valórico de acuerdo a los principios católicos y desarrollando sus habilidades socioemocionales como eje fundamental para conocer y expresarse en el mundo, con la participación activa de la familia y la comunidad educativa.

La Escuela Laurita Vicuña espera que la implementación, ejecución, monitoreo y evaluación de este plan contribuya a construir un buen clima escolar y a mejorar las relaciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa.

5.2 FUNDAMENTACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

El Plan Socioemocional nace a partir de las necesidades surgidas tras la ocurrencia de la Pandemia por COVID-19, que afectó al país desde el año 2020. Se comenzaron a visibilizar los efectos de ella en las relaciones interpersonales y en la salud mental de los actores educativos, evidenciando que no existían acciones que se enfocaran en la mejora de la salud mental, el clima escolar y en el desarrollo de competencias socioemocionales para enfrentar problemáticas que escapen del ámbito académico. Es por esto, que desde el año 2021 se comenzaron a realizar acciones aisladas para trabajar la temática socioemocional, sin embargo, estas actividades se hicieron a partir de las necesidades surgidas por la pandemia, y no como un Plan de Acción sistemático con objetivos claros, ni

con una perspectiva comunitaria que incluya los aportes de trabajadores/as de la escuela en la determinación de problemáticas e intervenciones para la mejora de estas.

En este sentido, el Plan se posiciona desde un enfoque comunitario, relevando la importancia de la participación de todos los actores claves y la apertura de espacios para que dicha comunidad se pueda vincular y relacionar, incorporando competencias socioemocionales en dichas relaciones (escucha activa, empatía, toma de decisiones responsables, trabajo en equipo, entre otras).

En esta línea, diversos autores del mundo académico y la experiencia en otros países con respecto al desarrollo de planes socioemocionales (EEUU, Turquía, Inglaterra, entre otros) se han centrado en el desarrollo de competencias en los estamentos docentes, sin embargo, a partir de diferentes evidencias, creemos que no solo se debe trabajar con educadoras, sino que con todos los trabajadores de la escuela (asistentes, administrativos y docentes), ya que de alguna forma todos impactan en el clima escolar y por ende, en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el Centro Nacional de Ambientes de Aprendizaje de Apoyo Seguro (2017) coincide con lo anterior, señalando que para mejorar el clima escolar se requiere de tiempo y compromiso de todos los actores de la comunidad educativa, incluidos los trabajadores no docentes; es por esto que señalan que es fundamental la participación de ellos en los diferentes espacios que aborden la temática considerándolos como actores que tienen saberes válidos. A partir de lo anterior, el presente Plan se enfoca en todos los/as trabajadores/as de la Institución.

El Plan se desarrolla bajo el enfoque teórico de Aprendizaje Social y Emocional, el cual propone el desarrollo de cinco competencias, entre ellas se encuentra la: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsables, las cuales se irán trabajando con las diversas

acciones. Existe evidencia, de que trabajar estas competencias contribuye a la mejora de climas escolares. A pesar de los aportes de este enfoque, se reconoce su perspectiva individualizante centradas en el sujeto, es por esto, que en este Plan se incluye estas competencias desde una perspectiva comunitaria, es decir, no todo depende de las competencias del individuo, sino que de las relaciones, interacciones y vinculación entre sujetos al interior de una comunidad educativa.

Por último, el Plan se desarrolla bajo los lineamientos del Ministerio de Educación y el Plan Nacional de Convivencia Escolar que, si bien no abarca en profundidad el aporte del Aprendizaje Social y Emocional ni la perspectiva comunitaria, si trabaja cuatro pilares que se relacionan con las competencias socioemocionales, los cuales son: i) trato respetuoso entre los actores de la comunidad educativa; ii) inclusión; iii) Participación democrática y colaboración; iv) la resolución dialogada de conflictos.

5.3 METODOLOGÍA DE DISEÑO DEL PLAN DE ACCIÓN

Las acciones presentadas a continuación, fueron creadas en un taller participativo con todos los trabajadores y trabajadoras de la escuela. Dicho taller fue parte de un ciclo de talleres coordinados con el fin de crear un Plan construido por los propios actores. El ciclo de talleres consistió en determinar la situación inicial con respecto al clima escolar entre trabajadores/as, la determinación de su visión como comunidad y qué los une, y la selección de actividades para el Plan.

La propuesta para realizar el ciclo de talleres fue presentada al equipo de Gestión de la escuela, quienes la aprobaron y se determinaron tiempos en conjunto para poder realizarlos; generalmente fueron hechos en horarios destinados a Convivencia Escolar. Tras el ciclo de talleres y la información producida en ellos se diseñó el Plan cuyas líneas de acción serán presentadas en el siguiente apartado, las cuales se busca que sean implementadas a partir del año 2022; las fechas tentativas fueron definidas en conjunto con el equipo de Gestión de la

escuela, presentes en la Carta Gantt (Anexo N°4), teniendo en cuenta que pueden ir cambiando, dependiendo de la situación. Lo anterior debido a que el Plan se posiciona desde un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por ser abierto y flexible a las situaciones que surjan, por lo tanto, pueden surgir modificaciones de las actividades y las fechas de realización.

Se decidió presentar el Plan con líneas de acción y luego las actividades, debido a que, dependiendo de la situación y las necesidades surgidas durante el año 2022, se pueda ir recurriendo a las diversas actividades, respondiendo así a una perspectiva situacional y cambiante.

5.4 OBJETIVO GENERAL Y LÍNEAS DE ACCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

En este apartado, se presentará el objetivo general y las líneas de acción que en un plan presentan un encuadre sistemático a las acciones, que sin ellas quedarían reducidas a una lógica 'activista', fragmentando la estrategia general.

Objetivo general: Promover en la comunidad educativa el desarrollo de competencias socioemocionales y espacios de vinculación entre trabajadores/as para la mejora del clima escolar.

Líneas de Acción:

- Generar espacios que fomenten la relación y vinculación entre trabajadores/as de la escuela.
- Fomentar la toma de decisiones de forma participativa.
- Vincular emociones, pensamientos y acciones en las diferentes actividades realizadas -autoconciencia-.
- Utilizar estrategias de autogestión de las emociones en las actividades realizadas y en los diferentes espacios educativos -autogestión-.
- Reconocer las fortalezas, capacidades y habilidades de sus compañeros de trabajo, para la mejora del autoestima -Conciencia Social-.
- Comunicar efectivamente emociones y sentimientos en espacios de relación con los demás trabajadores/as -Habilidades para relacionarse-

- Desarrollar relaciones positivas con sus compañeros/as, a través del trabajo en equipo -Habilidades para relacionarse-.
- Identificar soluciones en conjunto a sus compañeros/as de trabajo, para la mejora de situaciones de aula o conductuales -Toma de decisiones responsables-.
- Anticipan y evalúan consecuencias de acciones que puedan impactar en el clima escolar -Toma de decisiones responsables-.

5.5 ACCIONES DEL PLAN

Gestos de reconocimiento: Mantener gestos de reconocimiento por parte del equipo de gestión, en donde se reconocerá el valor del mes y la embajadora de la Buena Convivencia, quienes serán designado por votos de todos/as los/as funcionarios/as a través de formulario Google. Al momento de realizar esta actividad: ya sea entrega de diplomas, reconocimiento público, acto, se reunirán todos/as los/as trabajadores/as de la escuela para poder compartir un momento fuera de las labores determinadas institucionalmente.

Capacitaciones: Seguir profundizando el conocimiento sobre las competencias socioemocionales, y cómo incorporarlas en nuestras vidas y en las actividades pedagógicas. Se realizarán mínimo dos al año, y si se requieren se incorporarán más, las temáticas serán consultadas a los/as trabajadores/as dependiendo de las necesidades surgidas.

Día de cita: Dos veces al año, se realizará un día de citas -horarios y fechas a definir-. En donde, se juntarán las trabajadoras para poder conversar y conocerse más, con el fin de ampliar las relaciones sociales más allá del equipo de aula. Esta actividad, consiste en destinar un espacio -se sugiere patio y salón- y tiempo para que las trabajadoras puedan conocerse más allá del ámbito profesional. La organizadora de la actividad realizará al azar el emparejamiento de dos trabajadores/as, evitando que sean las mismas que trabajan día a día en sala. Se dispondrá de mesas y comida para entablar una conversación guiada con

preguntas y temáticas propuestas con anterioridad por las mismas trabajadoras, promoviendo el conocimiento personalizado dentro de la comunidad.

Retiro espiritual: Dos veces al año en jornada de tarde –fechas tentativas en cronograma-, se gestionará un espacio externo a la escuela (tentativo: santuario de Laurita Vicuña u otro), en donde se fortalecerá el trabajo y cohesión de grupo a través de jornada reflexiva de desconexión y de diversas actividades lúdicas. Dicha actividad, está en estrecha relación con los sellos valóricos y la dimensión espiritual de la institución.

Consejo de orientación pedagógica: Una vez al mes –segundo lunes del mes- se realiza Consejo con todos los trabajadores, con el fin de obtener ayuda sus pares para manejar diversas situaciones a las que se ven enfrentados. Con esta actividad mejora el trabajo en grupo y la comunicación, aceptando aportes de todas las trabajadoras ante situaciones conductuales de estudiantes u otras. Validando ya sea conocimientos científicos como comunitarios, y también se fomenta la toma de decisión de forma participativa.

Círculo de conversación: Reunión de todos los funcionarios tentativamente una vez al mes –último lunes del mes-, en donde se puedan expresar emociones, sentimientos, pensamientos en grupo con respecto al clima escolar y situaciones laborales, lo anterior, permitirá mejorar el vínculo y clima escolar, además de poner en práctica las habilidades socioemocionales aprendidas como es la escucha activa, la retroalimentación, la asertividad, empatía, habilidades de comunicación, entre otras.

Actividades recreativas fuera del espacio físico institucional: Realizar salidas dos veces al año, para fomentar clima laboral y la desconexión de todo el personal fuera del ámbito institucional, fomentando la generación de relaciones positivas entre trabajadoras y densificar los vínculos –fechas a evaluar durante el año-.

Sala de descanso o de estar: Implementar un espacio en el que personal pueda desconectarse y descansar entre jornadas, lo que permitirá tener un espacio de confort evitando situaciones de estrés y frustración.

5.6 LÍNEAS DE ACCIÓN Y ACTIVIDADES

En el siguiente apartado se presenta una tabla en donde se vincula la línea de acción, actividad y situación objetivo, se decidió presentar de esta forma, para que dependiendo de la situación a la que se enfrente la escuela, se pueda recurrir a determinadas actividades. Además, al lado de cada línea de acción y entre guiones, se presenta la relación de la línea de acción con el modelo comunitario y las competencias socioemocionales del modelo de Aprendizaje Socioemocional.

Tabla 3

Líneas de acción, actividades y situación objetivo del Plan.

Línea de acción	Actividades	Situación Objetivo
Generar espacios que fomenten la relación y vinculación entre trabajadores/as de la escuela -Matriz comunitaria-	Gestos de reconocimiento	Se cuenta con espacios que permiten el fortalecimiento de la matriz comunitaria en la escuela.
	Día de cita	
	Retiro espiritual	
	Actividades recreativas fuera del espacio físico institucional	
Fomentar la toma de decisiones de forma participativa -Matriz Comunitaria-	Consejo de orientación pedagógica	Los trabajadores/as de la escuela participan en la toma de decisiones.
	Capacitaciones	
Vincular emociones, pensamientos y acciones en las diferentes actividades realizadas -autoconciencia-.	Retiro espiritual	Los/as trabajadores/as en su cotidianidad laboral actúan tomando en cuenta su pensar y sentir.
	Círculo de conversación	
	Consejo de orientación pedagógica	
Utilizar estrategias de autogestión de las emociones en las	Retiro espiritual	Se logra que los/as trabajadores/as gestionen con
	Capacitaciones	

actividades realizadas y en los diferentes espacios educativos -autogestión-.	Sala de descanso o estar	pertinencia contextual sus emociones en diversas situaciones
Reconocer las fortalezas, capacidades y habilidades de sus compañeros de trabajo, para la mejora del autoestima -Conciencia Social-.	Gestos de reconocimiento	La escuela posee una cultura de reconocimiento.
	Círculo de conversación	
	Día de cita	
Comunicar efectivamente emociones y sentimientos en espacios de relación con los demás trabajadores/as -Habilidades para relacionarse-	Capacitaciones	Los/as trabajadores/as logran comunicar sus emociones, necesidades y aportes.
	Círculo de conversación	
	Consejo de orientación pedagógica	
Desarrollar relaciones positivas con sus compañeros/as -Habilidades para relacionarse-.	Actividades recreativas fuera del espacio físico institucional	Existen relaciones positivas entre trabajadores/as.
	Retiro espiritual	
	Gestos de reconocimiento	
Identificar soluciones en conjunto a sus compañeros/as de trabajo, para la mejora de situaciones de aula o conductuales -Toma de decisiones responsables-.	Consejo de orientación pedagógica	Se logra trabajo en equipo, se toman en cuenta los aportes de todos/as los-/as trabajadores/as.
Anticipar y evaluar consecuencias de acciones que puedan impactar en el clima escolar -Toma de decisiones responsables-.	Consejo de orientación pedagógica	Existe un examen continuo por parte de los trabajadores en cuanto al clima escolar.
	Círculo de conversación	
	Capacitaciones	

Nota: Elaboración Propia

5.7 EVALUACIÓN DEL PLAN

En cada instancia de participación el coordinador -encargado de convivencia escolar-, llevará registros que servirán como evidencias, para tener un seguimiento del trabajo realizado y así poder retroalimentar las experiencias.

Tabla 4

Evaluación del Plan

Fecha	Acción	Objetivo	¿Quién realiza el seguimiento de la actividad?	Evidencia entregada	Retroalimentación

Nota: Elaboración propia

Además de realizar dicho seguimiento, luego de cada actividad se les entregará a las participantes una “bitácora de seguimiento de acciones del Plan” (Anexo N°3) en donde deben compartir sus opiniones con respecto a la acción realizada, con el fin de conocer sus percepciones y mejorar la actividad en caso de ser necesario.

Por ser este Programa en esencia dinámico; cada año será evaluado, actualizado y ajustado si fuera necesario, a partir de la participación de todos los trabajadores de la escuela. Se realizará a fin del año 2022 -cumplido ya el ciclo del plan- una reunión con todos los funcionarios para reflexionar sobre la aplicación y actualización del Plan.

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

6.1 VINCULACIÓN MATRIZ COMUNITARIA E INSTITUCIONAL

Si bien ya se presentó en los resultados como se vinculaba la matriz institucional y comunitaria a partir de los aportes de los/as trabajadores/as en los talleres realizados, en este apartado se presentará, a partir del Plan Socioemocional expuesto en el apartado anterior, como las actividades propuestas por los/as trabajadores/as vinculan ambas matrices.

Como se mencionó en el marco teórico, y siguiendo lo propuesto por Martínez (2021) incorporar un enfoque comunitario en las intervenciones no significa que deje de existir lo institucional, sino que este abra espacios para que lo comunitario pueda operar, generando así un acoplamiento virtuoso. En este sentido, se puede observar que en todas las actividades propuestas en el programa requiere que la matriz institucional reconozca la existencia e incorpore en el diseño de planes y programas al sistema comunitario, validando saberes que no son solo científicos, sino que provienen de la experiencia y la práctica.

A continuación, se demostrará como las actividades presentadas logran vincular ambas matrices. En cuanto a las capacitaciones, se considera a los/as trabajadores/as como interlocutores válidos, ya que ellos definirán a partir de las situaciones que se presenten qué temáticas tratar en cada capacitación y que se abran espacios para la incorporación de los saberes profesionales desarrollados durante sus experiencias de trabajo. La idea es que dichas intervenciones sean beneficios tanto para la institución como para la comunidad, y respondan a necesidades específicas, es decir, que no sean definidas “desde arriba” ni a partir de un externo.

En cuanto a los gestos de reconocimiento, la institución está abriendo espacios, destinando tiempo y recursos para que se visibilice y fortalezca la comunidad. Además, dentro de los elementos que consideraban algunas trabajadoras que mejoraba el clima escolar era el reconocimiento, por lo tanto, esta actividad está

en estrecha relación y puede influir en la mejora de una percepción positiva del clima escolar.

En cuanto al día de cita, es una actividad que surge desde los propios trabajadores de la escuela en el taller realizado, es una actividad que promueve el conocimiento personalizado entre ellos. En esta línea, nuevamente la institución dará espacio a que se genere una actividad que busca mejorar las relaciones entre trabajadores, y como se mencionó en los resultados, el clima escolar se comprende por parte de los trabajadores en una dimensión relacional.

En relación con el retiro espiritual, responde a los sellos propios de la comunidad educativa definidos en su Proyecto Educativo Institucional. Es una escuela que se define a través de un perfil más espiritual en relación con los valores católicos, por lo tanto, esta actividad responde al contexto específico de la escuela Laurita Vicuña. Por otro lado, además de ser espiritual se centrará en la cohesión y trabajo en equipo a partir de diversas actividades que se realizarán en dicha jornada, nuevamente con el fin de fortalecer la comunidad, al igual que las actividades fuera del espacio físico institucional. Ambas actividades requieren que la institución gestione el tiempo en que se puede realizar y destinar los recursos pertinentes.

En cuanto al consejo de orientación pedagógica, es una actividad que se puede realizar en otros contextos, y puede aportar bastante con respecto al trabajo en equipo y la toma de decisiones de forma participativa. En esta actividad, participan todos los trabajadores de la escuela, validando que no todos los aportes surgen de un saber experto, sino que hay conocimiento y un saber práctico que surge de la experiencia que puede contribuir a la resolución de diversas situaciones presentadas en este consejo. En esta línea, y tal como lo propone Martínez (2008) los actores -desde su praxis situada- definen sus propios problemas y diseñan estrategias en conjunto para abordarlos; la institución al considerar estos aportes nuevamente abre espacio al ámbito comunitario.

El círculo de conversación es una actividad que permite vincular de forma más tangible la relación entre el paradigma comunitario y el modelo de Aprendizaje Socioemocional. Debido a que los/as trabajadores/as desarrollarán e implementarán las competencias socioemocionales de forma concreta, serán capaces de poder definir qué emoción sienten, gestionarla y poder comunicarla de forma asertiva al grupo de trabajo; es por esto, que para poder realizar esta actividad de forma efectiva debe existir confianza.

Por último, los/as trabajadores/as decidieron incorporar como acción la incorporación de una sala de descanso o estar, la cual se presentó posteriormente al equipo de gestión y estuvieron de acuerdo. Esta acción es un gran desafío a la forma tradicional de trabajar donde se exige continuamente productividad a los trabajadores, lo que puede acarrear problemas de salud mental o de clima escolar (como lo mencionó una trabajadora). Disponer de este espacio permite visualizar a los trabajadores desde una dimensión más humana, ya que hay días y momentos durante la jornada de trabajo que pueden requerir de un espacio que les permita descansar y desconectarse, previniendo así el desgaste laboral.

A partir de este análisis de las actividades presentadas, se puede observar que la vinculación entre ambas matrices comienza en el momento en que la institución reconoce la existencia de un sistema comunitario que opera dentro de la escuela, y destina espacio, tiempo y recursos para fortalecerlo, ya que como se mencionó, ambos sistemas se necesitan para poder existir.

En esta línea, se recomienda que las instituciones educativas abran espacios para el funcionamiento del sistema comunitario, y para realizar eso se requiere disposición del equipo de gestión y de los/as trabajadores. Además, la institución debe reconocer que los sujetos poseen capacidades, competencias y saberes que son un aporte en las diversas situaciones a la que se enfrenta la escuela, y debe escucharlos e incorporarlo en la toma de decisiones, comprendiendo que lo comunitario le da viabilidad a lo institucional.

Por último, se sugiere que al momento de crear planes sean pertinentes y comprensibles por todos los actores. Para esto, los planes deben surgir desde los propios involucrados, en este caso, los/as trabajadores/as de la escuela. Esto permitirá que los planes se implementen en las instituciones y le haga sentido a la comunidad. Otro elemento que permitirá que el plan se lleve a cabo es la factibilidad, la cual se trabajará en el siguiente apartado.

6.2 ANÁLISIS DE FACTIBILIDAD

Como se presentó en la metodología, el análisis de la intervención y el diseño del Plan también se hará en términos de factibilidad, la cual depende de cinco criterios propuestos por Ander Egg (2007): Político, económico, organizacional, técnico y de apropiación/sociocultural. Para que el Plan construido participativamente fuera viable, se construyeron y cumplieron con las factibilidades, presentando a continuación el desglose por cada una de ellas.

En cuanto a la factibilidad política, se relaciona principalmente con la matriz institucional, es decir, si existe voluntad de quienes toman las decisiones para realizar la intervención. Estratégicamente se realizó en primer lugar una reunión de encuadre con el equipo de gestión, en donde se presentó la propuesta de crear un Plan Socioemocional para los trabajadores/as de la escuela con el fin de la mejora del clima escolar, en esta reunión, se tuvo que adaptar la propuesta y fue aceptada, además se declaró por parte del equipo el aporte que sería para la escuela, de esta forma, se construyó la factibilidad política.

En relación con la factibilidad financiera, la propuesta es viable económicamente. Las actividades que requieren de mayores recursos son la sala de descanso, la actividad recreativa fuera del espacio institucional y la salida espiritual. Sin embargo, se estima un aproximado en las salidas recreativas debido a que el año 2021 se realizó una a Valparaíso la cual salió aproximadamente \$800.000. Con este estimado, el equipo de gestión declaró que era viable realizar dos salidas como se propuso en el plan. En cuanto a la sala de descanso, existe una sala disponible para destinarla a ello, solo se invertiría en implementos. Por lo tanto, la

implementación del plan es viable económicamente, y se encuentra al alcance de los recursos de la institución.

Por otro lado, la escuela dispone de una estructura organizacional que permite que las actividades propuestas en el Plan se puedan realizar. Se dispone de capacidades internas como por ejemplo la articulación entre actores y el interés de ellos en llevar a cabo el plan, como se demostró en el mapa de actores.

También se cumple con la factibilidad técnica, ya que se cuenta con recursos humanos y técnicos para desarrollar el Plan. Quien coordinará la implementación y evaluación actividades será la encargada de convivencia escolar, quien en la mapa de actores se ubicaba en el cuadrante de alto interés e influencia. La escuela capacitó con un ente externo a la coordinadora en la temática socioemocional y de gestión, por lo tanto, dispone de los conocimientos teóricos y metodológicos para impulsar la implementación.

Por último, se cumple con la factibilidad de apropiación/sociocultural, el Plan tiene altas probabilidades de ser apropiado para el equipo de trabajo de la escuela Laurita Vicuña, ya que ellos mismos fueron quienes lo construyeron a partir de su propio análisis de la situación inicial y la creación de actividades. Por otro lado, se evidencia que el plan se relaciona directamente con la cultura organizacional y los sellos, visión y misión que propusieron en uno de los talleres.

A través del análisis de factibilidades, se determina que el Plan Socioemocional para los trabajadores/as de la Escuela Laurita Vicuña tiene la capacidad de resultar operativo, ya que responde al contexto específico de la institución, y fue construido de forma participativa, contando con los aportes de todos/as los/as trabajadores de la escuela.

6.3 ANÁLISIS METODOLÓGICO

La implementación metodología de la presente Actividad Formativa Equivalente fue un desafío, debido a que deja atrás lógicas tradicionales de investigación, y utiliza técnicas de producción de datos innovadoras como los talleres participativos

y la observación participante, siendo una oportunidad utilizar dichas técnicas porque permitieron trabajar con el espacio natural en el que se desenvuelven los trabajadores, y diseñar un Plan participativo que respondiera a las necesidades específicas de la comunidad.

Por otro lado, un desafío y oportunidad fue que la investigadora es parte del contexto que observa, ya que fue contratada como trabajadora social de la escuela, por ende, existían relaciones preexistentes al diseño del Plan. En este sentido, y a lo que nos desafía la creación de una AFE es que los propios actores de las comunidades educativas puedan ser trabajadores e investigadores a la vez, lo cual está en estrecha relación con la metodología de Investigación-acción participativa. Es por esto, que se sugiere que en las mallas profesionales se forme a los docentes y profesionales del ámbito educativo como observadores e investigadores de sus propias prácticas, de esta forma las investigaciones tendrán un impacto en las comunidades educativas y en las políticas públicas, y no se quedarán solo en la teoría.

Como se menciona en el decreto de creación del Magíster de Gestión Educacional (Universidad de Chile, 2018), la Actividad Formativa Equivalente consiste en un trabajo de aplicación del conocimiento adquirido que busca resolver un problema complejo en un área disciplinar. Es por esto, que la metodología de investigación-acción participativa y la planificación situacional son un aporte para este tipo de investigaciones, debido que vincula la teoría y praxis para resolver problemas en un contexto específico.

Si bien esta investigación solo se centró en la etapa de planificación y diseño, hacerlo desde la perspectiva de investigación-acción permite que toda acción que se lleve a cabo sea una intervención que impacta en la comunidad. Por ejemplo, la realización de talleres participativos permitió producir información, pero también generaron un impacto las dinámicas comunitarias e institucionales de la escuela.

Es por esto, que se sugiere seguir realizando Actividades Formativas Equivalentes con una metodología de trabajo participativa, que considere a los actores como sujetos con capacidades para definir estrategias para la identificación y resolución de los problemas que acontecen. Los investigadores deben ser impulsores y mediadores de los procesos e intervenciones, pero no realizar y diseñar planes o intervenciones “desde arriba” sin incorporar la participación de actores claves, ya que esto afectará la factibilidad de realización de ellos.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

El estudio de caso de la escuela Laurita Vicuña, a través de la metodología de la investigación-acción, específicamente la etapa de planificación situacional permitió vislumbrar la importancia que tiene la participación de los actores en la definición de sus problemas e intervenciones, para crear planes pertinentes al contexto y factibles de realizar. Este fue el caso del diseño del Plan Socioemocional participativo creado por los propios/as trabajadores/as para la mejora del clima escolar y la salud mental, a partir de un enfoque comunitario y del modelo de Aprendizaje Socioemocional.

7.1 RESUMEN DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS

A través de este trabajo investigativo, se pudo identificar mediante la técnica de talleres participativos y observación participante, la situación inicial a partir de las percepciones, experiencias y prácticas de los trabajadores de la escuela Laurita Vicuña en el ámbito del clima escolar, por lo tanto, se cumplió el primer objetivo propuesto en esta investigación. En cuanto a la situación inicial los principales resultados se dieron en torno a diferentes temáticas. La primera de ella fue el clima escolar, donde se evidencia un dinamismo comunitario que permite preservar la comunidad debido a que es validada continuamente por lo/as trabajadores, quienes señalan que en ese instante -fines de 2021- consideraban que existía un buen clima. En este ámbito, también se observa que los/as trabajadores consideran el clima escolar desde un ámbito relacional, y que la vuelta presencial a clase y la alta carga laboral (matriz institucional), impacta en él.

En cuanto al ámbito de la salud mental comunitaria, se menciona que las medidas de confinamiento y luego el regreso presencial de los estudiantes impactó negativamente en ella, sin embargo, se destacaron las actividades que ha realizado la escuela para capacitar en salud mental.

En relación al aprendizaje socioemocional, la escuela realizó una serie de capacitaciones que fue bien recibida por parte de los/as trabajadores/as, sin embargo, se sugiere profundizar en actividades relacionadas con la empatía, es decir, tomar en cuenta las perspectiva de todos/as al momento de tomar decisiones en equipo, también profundizar las habilidades sociales que pueden ser puesta en práctica en las actividades que ellas diseñaron.

En cuanto a su configuración como comunidad, se destaca que han construido elementos en común, que permite preservar y fortalecer dicha comunidad, entre ellos se destaca la determinación de sellos y de metas, y visiones que llegaron a acuerdo en conjunto, en donde se reconocen cuatro áreas: el desarrollo integral, la valórica, académica y el fortalecimiento del estamento de trabajadores/as.

También se presentaron resultados en cuanto a la participación de la comunidad educativa, la cual fue un eje relevante para el diseño del Plan desde un enfoque comunitario, destacándose el actuar estratégico situacional de los trabajadores en diferentes situaciones.

En relación con la gobernanza sociocomunitaria, la cual potencia la gestión del conocimiento, permite que los actores resuelvan sus problemáticas a partir de saberes situados y prácticos, valorando saberes no científicos, quedando demostrado en el mapa de actores de influencia/interés, donde hay trabajadores/as que desafían la lógica institucional.

Por último, se presentaron resultados en torno a la implementación metodológica para el desarrollo de la presente Actividad Formativa Equivalente, evidenciando los aportes que tiene la metodología de investigación-acción desde una mirada

situacional. Cada acción que se realizó para la producción de datos fue una intervención en sí e impactó a la dinámica comunitaria.

La definición de la situación inicial de forma participativa y la metodología de talleres participativos permitió cumplir con el objetivo específico dos y tres de esta investigación, los cuales eran: levantar los elementos que deberían estar presentes en el Plan de Acción de Educación Socioemocional según los/las trabajadores/as de la Escuela Laurita Vicuña y elaborar el Plan a partir de dichos aportes. En el Plan que se presentó, existen líneas de acción y actividades que permitieron vincular el enfoque comunitario con el modelo de aprendizaje socioemocional, y relacionar la matriz comunitaria con la institucional.

7.2 LIMITACIONES, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

Este proyecto investigativo presentó limitaciones y desafíos, los cuales pueden derivar a oportunidades que se pueden presentar para futuras investigaciones.

En cuanto a las limitaciones principales de la AFE fue que no se llegó a implementar ni evaluar el Plan, solo se centró en una etapa de planificación que como se ha mencionado, también es una intervención en sí. Es por esto, que se abre un desafío con respecto a realizar una investigación que se centre en dichas etapas y permita evaluar el impacto que tuvo el Plan en el clima escolar y en la salud mental de los/as trabajadores/as de la escuela Laurita Vicuña.

Otra limitación fue que, debido al tiempo y las oportunidades presentadas, el plan se limitó solo al estamento de trabajadores/as de la escuela. Por lo tanto, y teniendo en cuenta que el clima escolar se da a partir de las relaciones entre todos los actores de la comunidad educativa (estudiantes, trabajadores y apoderados), es que se presenta el desafío de diseñar investigaciones que se centren en los demás estamentos (estudiantes y apoderados) a partir de una lógica comunitaria y tomando siempre en cuenta la participación de dichos actores.

Una tercera limitación, es que el mapa de actores es una herramienta útil para representar la realidad, pero responde a una situación cambiante, por lo tanto, el

mapa realizado para esta AFE responde a una situación única y no es aplicable en otro tiempo y en otras situaciones, se realizó en relación con el diseño del Plan Participativo. Debido a esto, se sugiere que constantemente se realice esta técnica a partir de la observación participante, entrevistas y/o talleres participativos, cuando se quiera realizar alguna intervención.

En la AFE, también se presentaron desafíos como fue trabajar desde una metodología participativa y con flexibilidad en el diseño, debido a que constantemente existían cambios en las dinámicas de grupo que influían en la definición del problema inicial, sin embargo, realizar investigaciones desde una metodología cualitativa permite siempre volver al inicio y poder cambiar ciertos elementos para responder a la situación que se enfrenta. En cuanto al diseño, se tuvo que realizar ciertos cambios en la cantidad de talleres y ajustar las actividades a los tiempos que disponía el área de convivencia escolar, si bien esto se define como un desafío, también fue una oportunidad de poder trabajar con sistemas naturales.

Por último, otro desafío fue implementar técnicas como talleres participativos y la observación participante de ellos, pero se evidenció a través del desarrollo de esta investigación, que dichas técnicas permiten producir información a partir de sistemas naturales y su operación en su cotidianidad, lo cual contribuye a crear planes que respondan a la realidad de las instituciones. Por lo tanto, se sugiere considerar la técnica de talleres participativos y desarrollar investigaciones que la utilicen, sobre todo si se trabaja con sistemas sociales preexistentes y formados antes de la investigación.

7.3 REFLEXIONES FINALES

Como se ha anticipado, este proyecto evidenció que realizar estrategias de este tipo y desde el diseño de investigación-acción en conjunto con un enfoque comunitario, permite incrementar la participación de las personas en la definición de sus problemas y soluciones a ellos. Por lo tanto, se dejan atrás lógicas institucionales de que los investigadores vienen a solucionar problemas desde

afuera debido a su saber experto, al contrario, dentro de las propias instituciones educativas e incorporando a la comunidad y sus saberes prácticos y locales se pueden crear planes que respondan a la realidad educativa específica. Esto no quiere decir que se excluyan saberes científicos, el desafío es vincular ambos tipos de saberes y crear intervenciones que le hagan sentido a la comunidad.

Por otro lado, es importante mencionar que esta AFE se generó en un contexto de pandemia, en donde los problemas de salud mental han afectado a la sociedad en su conjunto. Es por esto, que se debe relevar la importancia del aprendizaje socioemocional en todos los ciclos de la vida, capacitando a las personas en salud mental para que cuenten con herramientas y capacidad de agencia para enfrentarse a situaciones complejas, sin embargo, la salud mental no solo debe ser vista desde una perspectiva individual, sino que comunitaria y trabajando así con comunidades para fortalecer sus relaciones y redes de apoyo.

La presente AFE permitió que la investigadora siendo parte del contexto educativo en el que trabajaba, pudiera mediar y diseñar a partir de los aportes de todos/as los/as trabajadores/as de la comunidad un Plan que respondiera a sus necesidades específicas, con el fin de mejorar el clima escolar y la salud mental. Por lo tanto, se invita a todos/as los trabajadores/as de la educación a reflexionar sobre sus prácticas educativas ya sea en relación con el área de enseñanza-aprendizaje, gestión o convivencia escolar, pudiendo determinar problemas y formas de solucionarlos en conjunto.

En este sentido, la Actividad Formativa Equivalente es una nueva forma de investigar que permite que la academia se vincule con comunidades reales, y se puedan crear investigaciones que realmente generen un impacto o cambio positivo en donde se trabaja, abriendo así nuevas oportunidades al ámbito académico.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, método y diseño de investigación (hypothesis, method y research design). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197.
- Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R., Bru, P., & Espinar, C. (2017). *Metodologías participativas*.
- Álvarez, O. (2004). Educación ambiental a partir de tres enfoques: comunitario, sistémico e interdisciplinario. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-7.
- Ander-Egg, E. (2007). *Introducción a la planificación estratégica*. Buenos Aires: Ed. Lumen. Humanitas.
- Baum, F., MacDougall, C., y Smith, D. (2006). Participatory action research. *Journal of epidemiology and community health*, 60(10), 854-857
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad*. Siglo XXI de España Editores
- Belmonte, S., Garrido, S., Escalante, K., Barros, M. V., & Mitchell, J. (2014). Reflexiones y propuestas para mejorar procesos de adecuación sociotécnica y políticas públicas de energías renovables. Talleres participativos ASADES 2012-2013. *Avances en Energías Renovables y Medio Ambiente-AVERMA*, 18, 1-8.
- Berrocal, E. y López, J. (2011). El proceso de investigación educativa II: investigación-acción. In *Innovación docente e investigación educativa: Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (pp. 35-50). Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).
- Biblioteca Congreso Nacional (2009). *Ley General de Educación*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=>
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*, 24-35.
- Blewitt, C., Morris, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., y Skouteris, H. (2018). *Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood*

- education and care settings: a conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers. *Early Child Development and Care*, 1-14.
- Capp, G., Astor, R. A., & Gilreath, T. (2020). School Staff Members in California: How Perceptions of School Climate are Related to Perceptions of Student Risk and Well-Being. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 11(3), 415-442.
- Casanova, M. A. (Ed.). (2007). Capítulo V: Un modelo evaluador y su metodología, el camino para llegar a la meta. En *Manual de Evaluación Educativa* (pp. 120-180). Ed. La Muralla.
- Centro Nacional de Ambientes de Aprendizaje de Apoyo Seguro (2017). Guía de acción para mejorar el clima escolar para el personal no docente. <https://eric.ed.gov/?q=School+Climate+Improvement+Action+Guide+for+Noninstructional+Staff+&id=ED580895>
- CEPAL & UNESCO. (2020, agosto). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=e154ffcf-0887-48e8-8755-32a4ccbcad5e>
- Colmenares E, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- División de Educación General (2020). Aprendizaje Socioemocional: Fundamentación para el Plan de Trabajo. Disponible en: <https://formacionintegral.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/07/FUNDAMENTACION-PLAN-DE-TRABAJO.pdf>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., y Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408–416. doi:10.1111/cdev.12739
- Dyson, B., Howley, D., y Wright, P. M. (2020). A scoping review critically examining research connecting social and emotional learning with three model-based practices in physical education: ¿Have we been doing this all along? *European*

- Physical Education Review, 1356336X2092371.
doi:10.1177/1356336x20923710
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.
- Florido del Corral, D. (2021). Todas las voces: La elaboración de mapas de actores para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial. La salvaguardia del patrimonio inmaterial como acuerdo social.
- Galletta, A., y Torre, M. E. (2019). Participatory action research in education. In Oxford Research Encyclopedia of Education.
- García F. M. y J. Ibañez (1986). El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación. Alianza. Madrid.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Editorial Kairós
- Gol-Guven, M. (2017). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for Growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 575-594.
- Gómez, S., y Roquet, J. V. (2012). Metodología de la investigación. México: Red Tercer Milenio.
- Guzmán Marín, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 199-212.
- Haymovitz, E., Houseal-Allport, P., Lee, R. S., & Svistova, J. (2018). Exploring the perceived benefits and limitations of a school-based social-emotional learning program: A concept map evaluation. *Children & Schools*, 40(1), 45-54
- Hillery, G. (1995). "Definitions of community: Areas of agreement", *Rural Sociology*, 20, pp. 111-113
- Huerta, E. (2019). Educación emocional en clave de integración. Una aportación a la innovación educativa. *Revista panamericana de pedagogía, saberes y quehaceres del pedagogo* (27).
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.

- Ipsos. (2021, abril). Un año de Covid-19. Foro Económico Mundial. <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2021-04/Un%20an%CC%83o%20de%20Covid-19%20%283%29.pdf>
- Jacobs, S. (2016). The Use of Participatory Action Research within Education-- Benefits to Stakeholders. *World Journal of Education*, 6(3), 48-55.
- Koivula, M., Laakso, M. L., Viitala, R., Neitola, M., Hess, M., & Scheithauer, H. (2020). Adaptation and implementation of the German social–emotional learning programme Papilio in Finland: A pilot study. *International Journal of Psychology*, 55, 60-69.
- López, È. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años)*. España: Wolters Kluwer.
- Martínez Ravanal, V. M. (2006). *El enfoque comunitario. El desafío de incorporar a las comunidades en las intervenciones sociales*. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. https://www.u-cursos.cl/facso/2011/2/7232/1/material_docente/bajar?id_material=592245
- Martínez Ravanal, Víctor Manuel (2008). *El enfoque comunitario en la política social*. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Martínez, V. (2021). *Comunidad educativa: Ensayo sobre la Comunidad en la Escuela y la Escuela en la Comunidad*.
- Matus C. (1987), *Política Planificación y Gobierno*. Fundación Altadir. Caracas
- Mejía (2016). *La educación y la escuela: espacio en disputa de la reconfiguración capitalista*. México, Nueva California.
- Meyers, D. C., Domitrovich, C. E., Dissi, R., Trejo, J., y Greenberg, M. T. (2019). Supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. *Evaluation and Program Planning*, 73, 53-61
- Ministerio de Educación (2019a). *Política Nacional de Convivencia Escolar “La convivencia la hacemos todos”*. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Política-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

- Ministerio de Educación (2019b). Marco Para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/MBE_EP-Final.pdf
- Ministerio de Educación (2020). Claves para el bienestar: Bitácora para el autocuidado docente. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14519>
- Ministerio de Trabajo Colombia (2016). Metodología para mapeo de actores locales y espacios de discusión a nivel territorial en el marco del trabajo docente. Disponible en: <https://www.mintrabajo.gov.co/documents/20147/58505103/Metodologia+Mapa+de+Actores+Clave++y+Espacios+de+Discusi%C3%B3n.pdf>
- Minoletti A, Narváez P.; Sepúlveda R. Caprile A. Chile: lecciones aprendidas en la implementación de un Modelo Comunitario de atención en Salud Mental.
- Montero, C., & Cervelló, E. (2019). Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de "bullying". *Estudios sobre Educación*, 135-157.
- Murano, D., Sawyer, J. E., y Lipnevich, A. A. (2020). A Meta-Analytic Review of Preschool Social and Emotional Learning Interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263.m
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., y Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*.
- Paoloni, P. (2014). Emociones en contextos académicos: perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12; 567-596.
- Sampieri, R., Collado, C., Lucio, P., Valencia, S., & Torres, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill Education.
- Sánchez, A. (2005). Conceptos y formulaciones de la comunidad. En Nora Hernández, C. (Comp.), *Trabajo Comunitario. Selección de Lecturas*.

- Sánchez, A., Alfaro, J., Inzunza, J. A., & Zambrano, A. (2012). *Psicología comunitaria y políticas sociales* (1.a ed.). Paidós.
- Salazar, J. & González, S. (2019). De la microviolencia al clima escolar: claves de comprensión desde el discurso de profesores. *Psicoperspectivas*, 18(1), 25.
- Salinas, J. (2012). Guía para el Mapa de actores. Material Docente Universidad de Chile https://www.u-cursos.cl/inta/2012/1/01OPS06/1/material_docente/bajar%3Fid_material%3D606942
- Silva, S. (2017). Identificando a los protagonistas: el mapeo de actores como herramienta para el diseño y análisis de políticas públicas. *Gobernar: The Journal of Latin American Public Policy and Governance*, 1(1), 7.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 1(1), 40-56.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2020). Aprendizaje socioemocional: ¿qué es y cómo desarrollarlo? http://www.fundacioncap.cl/wp-content/uploads/2020/08/Aprendizaje_socioemocional.pdf
- Tessio, A. & Ríos, G. (2015). Gestión escolar y proyectos educativos: un análisis en escuelas secundarias estatales de la ciudad de Córdoba. *Cuadernos de educación*, 13(13).
- UNESCO. (2021, junio). Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/search/579b00fe-cd87-4294-8dd0-bc23cebc7343>
- UNESCO, Banco Mundial, & UNICEF. (2021). Misión: recuperar la educación en 2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377496_spa?posInSet=1&queryId=ec767d26-67fb-4118-846d-3e0f7e2b2392
- Unicef. (2020). El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>

- Unicef. (2021, 4 marzo). Por lo menos 1 de cada 7 niños y jóvenes ha vivido confinado en el hogar durante gran parte del año, lo que supone un riesgo para su salud mental y su bienestar, según UNICEF. Prensa Unicef. <https://www.unicef.org/chile/comunicados-prensa/por-lo-menos-1-de-cada-7-ni%C3%B1os-y-j%C3%B3venes-ha-vivido-confinado-en-el-hogar-durante>
- Universidad de Chile (2018) Decreto exento N°00880. Crea grado de Magíster en Gestión Educacional, de la facultad de ciencias sociales y aprueba el reglamento y plan de formación. Disponible en: <file:///C:/Users/valen/Downloads/decretogestioneducacional.pdf>
- Universidad de Chile (2020). Salud mental en situación de pandemia: Documento para mesa social Covid-19. Recuperado de: https://www.uchile.cl/documentos/salud-mental-en-situacion-de-pandemia-documento-para-mesa-social-covid-19_162535_0_1937.pdf
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. Revista Educación, 33 (1),155-165. ISSN: 0379-7082. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082010>
- Villaquirán, E. C. (2011). Del diálogo de saberes al diálogo de ignorancias, reflexiones para politizar la acción pedagógica y pedagogizar la acción política.
- Wood, P. (2020). Emotional Intelligence and Social and Emotional Learning:(Mis) Interpretation of Theory and Its Influence on Practice. Journal of Research in Childhood Education, 34(1), 153-166.

ANEXOS

ANEXO N°1 | OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Observación N°1 – ENCUADRE CON EQUIPO DE GESTIÓN

Se realizó el día martes 17 de agosto, desde las 10:00 am que es la reunión del equipo de gestión, participó el sostenedor, la directora, la encargada de convivencia, la secretaria y mi persona.

En esta reunión se conversan sobre todos los temas atinentes en la escuela, los cambios de horarios, los planes de gestión, convivencia y el ámbito pedagógico.

Me tomé alrededor de 30 minutos para explicar sobre qué consistía mi Actividad Formativa Equivalente, que los objetivos que tenían estaban orientados en crear un Plan de Acción para que la mejora del clima escolar, contando con la participación y aporte de todas las funcionarias. Además, mencioné que yo sería responsable de redactar este plan y entregarlo a la escuela para que sea una herramienta útil para el próximo año. Por otro lado, explique en qué consistía la intervención, 3 talleres participativos, pero por tiempo me sugirieron realizar dos: la situación inicial y los elementos que debería contener el plan.

Señalé que yo percibía que, si bien se han hecho muchas actividades en el ámbito socioemocional, no existe un programa institucionalizado y sistematizado que contara con objetivos, acciones y recursos. Ellos señalan que sienten lo mismo, y que es un gran aporte entregar algo a la escuela, y no solo investigar por investigar.

Personalmente, sentí una buena recepción de la propuesta, sin embargo, los tiempos son cada vez más escasos, por ende, no se pudo destinar un taller específico para realizar el encuadre con las trabajadoras, por ende, fue una exposición de lo que se haría más que un taller en sí. Esta escasez de tiempo tendrá que llevar a replantearme como optimizar los talleres que tenía preparados, o quizás disminuir su número e incorporar entrevistas.

Observación N°2 - SITUACIÓN INICIAL (27/08)

Descripción de actividad:

Participaron 18 trabajadoras, una se ausentó por problemas personales, la otra porque debe estar en portería y el sostenedor por tener una actividad fuera de la escuela.

El taller se realizó de 12:00 a 13:15. Los viernes no asisten alumnos a la escuela, debido a que solo se realizan clases online. Es por esto por lo que en el horario en que se realizó las trabajadoras no se encuentran con otras labores.

La actividad para determinar la situación inicial consistió en realizar un círculo, y proponer tres temáticas, para que participe cada tía se utilizó la técnica de “pelota musical” la cual consiste en poner música y hacer transitar la pelota, cuando se detenga la música la funcionaria que se quede con la pelota debe socializar su reflexión.

La reflexión giró en torno a tres temáticas:

1. ¿Cómo está el clima escolar en la escuela? ¿cómo están las relaciones con sus compañeras de trabajo?
2. ¿Qué capacidades, fortalezas, aprendizajes hemos tenido durante nuestra experiencia laboral en la escuela?
3. ¿Qué dificultades tenemos como grupo?

Observación participante:

Las trabajadoras tenían mucha energía al comenzar el taller, para poder concentrarnos realicé una técnica de respiración llamada “respiración de abeja”, sin embargo, el ruido que debían hacer les causó mucha risa y costó que se concentrarán, pero a la vez fue un momento grato, ya que las risas se contagiaron.

Luego de intentar hartas veces esta técnica de respiración funcionó y las tías lograron concentrarse en la actividad. Luego, la encargada de convivencia

menciona la importancia de establecer este diagnóstico, ya que permitirá conocer de forma sincera como está el clima escolar, nuestras capacidades y las áreas de mejora.

Comienza la música, y las tías comienzan a bailar y pasar la pelota, en primer lugar, le toca a la fonoaudióloga de la escuela, quien menciona que percibe un buen clima laboral, sin embargo, ha sentido que luego del ingreso presencial y permanente de los estudiantes, ha aumentado el trabajo y por lo tanto “el estrés”, esto ha provocado que a veces se ande más irritable o no se tengan los espacios de compartir como cuando los niños estaban online. Como fortaleza encuentra que es un grupo muy unido, y que ha aprendido ya sea profesional como personalmente, sabiendo como decir las cosas, y como debilidad señala que las tías son un poco dispersas, lo que a veces dificulta el trabajo.

Luego me toca a mí, señalo que considero que el clima laboral está bien, pero que la intensidad de las últimas semanas ha provocado algunos roces, sin embargo, se entiende que es la situación. Como capacidad es la alta cohesión y trabajo en equipo que existe, y como debilidad es la organización a nivel de gestión.

La tercera tía es una educadora diferencial, que señala que percibe que es un clima laboral sincero y de confianza, que no hay “cahuines” por la espalda o alguien mal intencionado. Como fortaleza señala el trabajo no solo laboral, sino que personal que se ha realizado, y menciona que una dificultad es optimizar el tiempo al momento de trabajar, además de mejorar personalmente su relación con las demás tías, poder compartir más, lo cual dice que se da en las horas de colación en donde pueden reír y conversar más.

Luego expone una técnico en párvulos que señala que es un buen clima laboral, pero con la llegada de los niños y el aumento de trabajo ha sentido que no tiene tiempo para relacionarse como antes, reflexionando que a veces no mira o sonrío a alguna tía, y piensa que eso afecta en el clima. Señala que ha aprendido mucho de sus compañeras de trabajo, de la motivación que tienen se le contagia a ella.

También expone otra técnica en párvulo, que señala que es un buen clima laboral, que se siente apoyada por sus compañeras, y que siente que una fortaleza es trabajar en equipo y esos espacios para relacionarse. Por otro lado, otra técnica señala que ha sentido a veces tenso el ambiente, pero ella cree que es por la carga de trabajo, y no por relaciones personales, que generalmente se llevan bien.

Una trabajadora de oficina señala que es un buen clima, pero que a nivel de gestión se es muy exigente, que es importante que los líderes confíen en el trabajo que se realiza, y puedan bajar esa exigencia. Pero señala que en los muchos años que se lleva en la escuela ha aprendido siempre, que lo pasa muy bien.

Otra técnica, señala que considera que es un buen clima laboral que no se daba en otros trabajos, menciona que ha hecho actividades y se ha atrevido a bailar, hacer títeres, obras, lo cual ha sido positivo en su crecimiento personal. Como fortaleza menciona estos espacios, que son de gran aprendizaje.

Una educadora diferencial, señala que es un buen clima laboral, que a veces siente que no comparte tanto, pero que quiere mejorar eso. Como dificultad menciona que muchas veces las tías están colapsadas o no saben hacer algo y no piden ayuda, diciendo que, aunque ella se vea más “cuadrada” está siempre abierta a ayudar.

La inspectora de patio señala que es muy importante tener buenos líderes que eso se transmite a las demás e influye en el clima laboral. Señala que ha aprendido a respirar antes de responder a alguien, de ser más asertiva. Y una dificultad que menciona es que no siempre se es organizada con los trabajos, ya que a veces tiene que parar de hacer sus labores para ayudar a alguna tía que necesita material a última hora.

Una educadora de párvulos señala que es un buen clima, que a veces han tenido diferencias con sus compañeras de sala, pero que se han solucionado porque son sinceras y se dicen las cosas. Como aprendizaje señala que ha aprendido mucho de la directora, que ha sido como una maestra para ella en todo ámbito. Y con

respecto a las dificultades, menciona la gestión, que lo que se haga a nivel de oficina sea transmitido a las educadoras de forma oportuna, que debe mejorar la comunicación entre los estamentos.

Luego habla la directora de la escuela, y menciona que siente que es un muy buen equipo de trabajo y existe un excelente ambiente laboral, ya que las personas que trabajan en la escuela son nobles y bien intencionadas, además de buenas profesionales. Señala que ha aprendido mucho de todas las trabajadoras, laboral como personalmente. También menciona que una debilidad es el trabajo entre ella y el sostenedor de la escuela -que está presente en ella-, que muchas veces las cosas que conversan ella no las logra transmitir a las tías.

Por último, habla la encargada de convivencia señalando que es un muy buen equipo de trabajo, que se ve que hay un buen clima laboral por la calidad de personas que trabajan en la escuela, termina señalando que ha aprendido mucho de todas las tías, y que cada vez se siente más capaz de realizar el trabajo.

La encargada de convivencia cierra la sesión señalando la importancia de seguir con estos encuentros para fortalecernos como grupo. Que se seguirán dando y que la escuela es como la segunda familia.

Observación N°3 – TALLER TABLERO DE VISIÓN Y METAS (29/10)



En la escuela se realizó un curso con la consulta N&V Alianza estratégica durante 3 meses, una de las actividades propuesta por este curso, era realizar un tablero de Visión y Metas con la participación de todos y todas las funcionarias/os (no estaban los tutores de N&V alianza). Es decir, en conjunto se iban a ir determinando las metas para el año 2022 y cómo se observaban como escuela.

En la imagen inserta en esta observación, se puede ver el resumen del trabajo en conjunto, durante en el encuentro se observó una comunidad mucho más unida que a principios de año (2021) y con objetivos en común. Definir las metas y visiones de la escuela no costó tanto, sin embargo, la participación no se dio de forma muy ordenada, muchas funcionaras hablaban a la vez, sin embargo, fue un ambiente muy bueno y ameno, mientras se iba haciendo la actividad, había muchas risas.

Destaco que al encontrarse solo funcionarios/as sin agentes externos a la escuela se notó, ya que la dinámica de grupo se da en un contexto de más confianza.

Dentro de las metas y visión acordada en conjunto se destaca:

- Somos una Escuela de Excelencia académica
- Somos conocidos como una escuela de calidad a nivel nacional
- Día a día potenciamos el aprendizaje de nuestros estudiantes de forma integral e inclusiva.
- Somos merecedores del bono de reconocimiento académico
- Disponemos de las mejores herramientas tecnológicas para mejorar el aprendizaje en los niños
- Diariamente fomentamos en nuestros niños valores y calidad humana
- Día a día nos fortalecemos como grupo de trabajo
- Dejamos huellas positivas en las familias lauritanas
- Nos superamos día a día profesional y personalmente
- Día a día fortalecemos el desarrollo socioemocional en nuestra comunidad educativa
- Tenemos profesionales calificados
- Día a día fomentamos los valores católicos, respetando las demás religiones.

El trabajo demoró aproximadamente 45 minutos, debido a que costó organizarse debido a las conversaciones entre grupos, sin embargo, se reconoce que la actividad fue muy positiva, ya que permitió a las funcionarias alinearse, además se destaca la participación del equipo directivo, hasta del sostenedor, lo cual no se da en todas las escuelas.

Dentro de las metas se destacó el ámbito socioemocional sin haber realizado alguna intervención, lo que visibiliza que existe un interés en la temática a trabajar en la AFE.

Observación N°4 – PASEO ENTRE TRABAJADORAS/AS (26/11)

El equipo de Gestión en conjunto con el sostenedor de la escuela, decidieron realizar un paseo con todas las funcionarias el viernes 26 de noviembre del año 2021. Esta actividad escapa del ámbito institucional de la escuela, ya que no había actividades normadas u relativas al rol profesional de cada trabajadora, sino que era crear un espacio en el cual se pudieran conocer, interactuar y distraer de todas las actividades que se realizaban día a día en la escuela.

El paseo comenzó a las ocho de la mañana, se contrató un bus, y ya al momento de sentarse pude observar como las trabajadoras se iban sentando con personas que comparten más en el día a día, es decir, las educadoras y técnicos se sentaron en la parte posterior del bus, y la mayoría se sentó con su dupla que trabajan en aula, observando que trabajar diariamente con alguien si genera vínculos más allá del profesional. Por otro lado, las funcionarias de oficina se sentaron más delante del bus.

El viaje fue hacia Valparaíso (como se puede observar en la imagen), durante el trayecto la dinámica fue muy entretenida, las trabajadoras se fueron cantando y riendo. Llegando a Valparaíso pude observar que los grupos se comenzaron a mezclar, de hecho, había personas que no habían podido compartir en la escuela, y en esta instancia se dio que se pudieran conocer. Yo misma pude conversar con educadoras que no había tenido la oportunidad, por ende, fue un espacio muy enriquecedor para formar otro tipo de vínculo.

Durante la hora del almuerzo, se realizó otro quiebre, ya que se le asignó dinero a cada una, y ellas debían decidir dónde comer en la caleta portales. Por ende, aquí de nuevo se dividió en subgrupos, sin embargo, luego de almorzar nos volvimos a unir y nos dirigimos a la quinta Vergara, me llamó la atención que algunas trabajadoras estaban muy emocionadas por conocerlas y otra son tanto, de igual forma se respetó y se esperó a quienes tenían más entusiasmo.

Por último, la tarde se pasó en la playa, fue muy entretenido ya que se pudo conversar y reír mucho, fue un espacio muy acogedor, ahí se pudo observar cómo tan solo en un día, mejoró el ambiente y las relaciones entre las personas.

Observación N°5 – TALLER DISEÑO DEL PLAN SOCIOEMOCIONAL (20/12)

El día 20 de diciembre del año 2021, se realizó el segundo taller para el diseño del Plan Socioemocional para trabajadoras de la escuela. Previa coordinación con la directora, se otorgó un espacio de tiempo luego del almuerzo (una hora) y una sala para poder realizar el taller. Participaron 20 funcionarias, solo faltó el administrador.

Se organizó la sala en grupos, tal como se puede visualizar en la imagen.



El taller consistía en trabajar en grupos (30 minutos), los grupos fueron escogidos al azar, se realizaron papeles con los nombres y se ordenaron según su cargo en la escuela (educadora, asistente, administrativa), lo cual permitió que se pudieran relacionar distintos estamentos. Luego tres representantes debían ir escogiendo, lo cual resultó bastante divertido, ya que en los grupos quedaron personas que no comparten en la cotidianidad.

Luego de conformado los grupos, a cada representante se le otorgo una hoja, en donde debían plantear acciones que estuvieran relacionadas con la temática que

les tocó, las cuales eran: i) Clima escolar positivo, ii) Bienestar, iii) Aprendizaje Socioemocional. Las hojas eran como se presenta a continuación:



TALLER "PLAN SOCIOEMOCIONAL EN TRABAJADORAS"

Clima escolar positivo:

- Buen trato entre las personas
- Una alta participación
- Mayor sentido de pertenencia
- Alta calidad de las relaciones sociales
- Estorno de respeto
- Resolución de conflictos
- Mejor Comunicación
- ¿Cómo ser más feliz en el trabajo?

Participantes del grupo:



ACTIVIDAD	OBJETIVO ¿QUÉ BUSCO CON LA ACTIVIDAD?	DURACIÓN/PLAZOS ¿CUÁNTAS VECES AL AÑO?	RECURSOS

Ya explicada la actividad, se dejó que trabajaran 30 minutos. El ambiente era muy grato, en los grupos existían conversaciones y risas, lo cual evidenció el trabajo en equipo y la buena relación con sus pares.

El primer grupo terminó antes de lo previsto, por lo que tuvieron tiempo de conversar, el segundo grupo terminó luego, y el tercer grupo se demoró más, y se tuvo que dar unos cinco minutos adicionales. Terminado el trabajo en grupo, nos volvimos a sentar en un gran círculo, cada grupo escogió una representante para exponer lo que habían trabajado. Al exponer la primera persona, fueron dando las actividades que ellas creían -según su experiencia- que aportaban a la mejora de la temática que les tocó, como se contaba con la presencia de la directora-, hubo algunos momentos de discusión, en donde se presentaron las propuestas y por otro parte se iba conversando la factibilidad de realizarlas. Los tres grupos presentaron propuestas parecidas, algunas de ellas ya se habían realizado en la escuela y tuvieron resultados positivos.

A continuación, se presentará las fotografías del trabajo realizado por las trabajadoras, y de sus aportes:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ¿QUÉ BUSCO CON LA ACTIVIDAD?	DURACIÓN/PLAZOS ¿CUÁNTAS VECES AL AÑO?	RECURSOS
Paseos	Fomentar el clima laboral y la desconexión de todo el personal para el menor estrés	2 veces al año.	Transporte Comida Vistas Restaurante Cota mensual por parte del personal.
Premiación Incentivos.	Pasarlo bien Incentivar el bienestar laboral. Reconocer el esfuerzo y cumplimiento de objetivos.	Mensual.	Regalos Diplomas
"Desayuno a Ciegas" "Desayuno Amistoso"	Cohesión al grupo Conocer de manera más individualizada.	Semanal	Desayuno Sillas Muebles.

Sala de descanso o de estar

Implementar una instancia que permita al personal obtener ingresos entre jornadas

diario.

Sala
mueble.
Cofre.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ¿QUÉ BUSCO CON LA ACTIVIDAD?	DURACIÓN/PLAZOS ¿CUÁNTAS VECES AL AÑO?	RECURSOS
retiro "espiritual"	desconectarse, equilibrio emocional, recarga de energía cohesión de equipo.	2 veces al año.	monetarios.
Círculo de conversación	Expresar emociones,	1 vez al mes.	Horario de reuniones.
Consejo de orientaciones Pedagógicas.	obtener ayuda de Herramientas emocionales para manejar distintas situaciones.	Cada dos meses inicio de mes.	tiempo.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ¿QUÉ BUSCO CON LA ACTIVIDAD?	DURACIÓN/PLAZOS ¿CUÁNTAS VECES AL AÑO?	RECURSOS
Diplomas de incentivo	Motivar el esfuerzo realizado durante el mes	1 vez al mes	Diplomas Regalos
Día administrativo Panel destacado	Por el desempeño	1 vez al año MES	Día libre Panel
Día de cita	Conocer a las compañeras	1 vez al mes	15 minutos al final de la jornada

ANEXO N°2 | ANÁLISIS DE RESULTADO MAPA DE ACTORES

TABLA | Influencia de actores

Cargo	Actor	Poder para bloquear el cambio	Más de 3 años trabajando en la escuela	Conocimiento de la temática	Capacidad de Negociación	Relaciones fuertes dentro de la escuela	Total
Educatoras, fonoaudióloga y trabajadora Social	1C		X	X	X	X	4
	2A				X	X	2
	3N		X	X			2
	4L					X	1
	5JL				X		1
	6K		X	X	X		3
	7NE		X				1
	8V	X		X	X		3
Técnicos en Párvulo	1V		X		X	X	3
	2Es				X	X	2
	3B		X		X		2
	4M						0
	5C			X	X	X	3
	6E			X		X	2
Equipo de Gestión	1JAq		X			X	2
	2JA	X	X		X	X	4
	3JO	X	X	X	X		4
	4G	X	X	X	X	X	5
Personal de Inspectoría y Aseo	1L		X	X	X	X	4
	2A						0

TABLA | Interés de actores

Cargo	Actor	Participación activa en talleres	Aportes fuera de talleres	Colaboración en la realización de talleres	Declara en talleres la importancia de la temática	Motivación	TOTAL
Educatoras, fonoaudióloga y trabajadora Social	1C	X	X		X	X	4
	2A	X	X		X	X	4
	3N	X			X	X	3
	4L	X	X		X	X	4
	5JL				X		1
	6K	X			X		2
	7NE	X	X		X	X	4
	8V	X	X	X	X	X	5
Técnicos en Párvulo	1V	X					1
	2Es	X					1
	3B	X			X	X	3
	4M	X	X		X	X	4
	5C	X	X		X	X	4
	6E	X	X		X	X	4
Equipo de Gestión	1Jaq			X	X		2
	2JA	X		X	X	X	4
	3JO		X		X	X	3
	4G	X	X	X	X	X	5
Personal de Inspectoría y Aseo	1L	X	X	X	X	X	5
	2A	X		X	X	X	4

ANEXO N°3 | BITÁCORA DE SEGUIMIENTO DE ACCIONES DEL PLAN

ACCIÓN	
FECHA DE REALIZACIÓN	
PERSONA QUE EVALÚA	
OBSERVACIÓN	

Firma

