

INFORME FINAL

ESTUDIO EVALUATIVO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA GESTIÓN Y EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Estudio realizado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, para el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), del Ministerio de Educación.

SANTIAGO, DICIEMBRE DE 2005

INDICE

ÍNDICE	2
RESUMEN EJECUTIVO	2
PRESENTACION DEL ESTUDIO	13
ANTECEDENTES DEL ESTUDIO EVALUATIVO	15
a. Objetivos del Estudio Evaluativo.....	16
b.- Metodología de Investigación.....	17
c.- Plan de Análisis.....	20
1. ENFOQUES TEÓRICOS DE LOS PROGRAMAS	26
1.1. Asesorías Estratégicas y su Enfoque Conceptual	26
1.1.1 Principales Conceptos.....	26
1.1.2 Propósito y Objetivos del Programa.....	27
1.1.3 Principios Metodológicos.....	28
1.2 Fundación SEPEC y su Enfoque Conceptual	29
1.2.1 Los conceptos ejes del programa.....	30
1.2.2 Propósito y Objetivos del Programa.....	32
1.2.3 Principios metodológicos.....	34
1.3 AMAR EDUCA y su Enfoque Conceptual	35
1.3.1 Principales conceptos del programa.....	36
1.3.2 Propósito y Objetivos.....	39
1.3.3 Los ámbitos de la formación y sus consecuencias.....	40
1.3.4 Principios metodológicos.....	41
2. IMPLEMENTACIÓN DE LAS PROPUESTAS	44
2.1 Trabajo en Terreno	44
2.1.1 Presentación del programa en los establecimientos.....	44
2.1.2 Sesiones de perfeccionamiento.....	45
2.1.3 Participación de los docentes.....	50
2.1.4 Material Educativo.....	52

2.1.5	Evaluación y retroalimentación.....	53
2.1.6	Relación con las contrapartes.....	55
2.2.	El Trabajo con las emociones y la transferencia al aula.....	56
2.3	La realidad escolar y el trabajo con las emociones.....	58
3.	VISIÓN DE LOS COORDINADORES SOBRE LOS PARTICIPANTES Y EL PROCESO GENERADO POR EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	61
3.1	Asesorías Estratégicas.....	61
3.1.1	Las disposiciones y dificultades de los docentes.....	61
3.1.2	Relevancia de los temas abordados.....	62
3.1.3	Cambios introducidos en la propuesta.....	64
3.1.4	Entrega de herramientas técnicas.....	64
3.2	Fundación SEPEC.....	64
3.2.1	Las disposiciones y dificultades de los profesores.....	64
3.2.2	Cambios en la propuesta para asegurar su efectividad.....	66
3.2.3	Relevancia de los temas abordados.....	67
3.2.4	Entrega de Herramientas Técnicas.....	68
3.3.	AMAR EDUCA.....	69
3.3.1	Las disposiciones y dificultades de los profesores.....	69
3.3.2	Relevancia de los temas abordados.....	69
3.3.3	Cambios introducidos en la propuesta.....	71
3.3.4	Entrega de herramientas técnicas.....	72
4.	DIAGNÓSTICO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS ESTABLECIMIENTOS PARTICIPANTES DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	73
4.1	Resultados Escala de Convivencia Escolar- Primera Medición.....	73
4.1.1	Características de los informantes.....	73
4.1.2	Convivencia Escolar.....	79
4.1.2.1	Convivencia Escolar y Género del Docente.....	84
4.1.2.2	Convivencia Escolar y Ciclo de Enseñanza.....	87
4.1.2.3	Convivencia Escolar y Edad del Docente.....	89
4.1.2.4	Convivencia Escolar y Años de Docencia.....	90
4.1.2.5	Convivencia Escolar y Región.....	92

4.2	Diagnóstico Cualitativo de los establecimientos.....	96
4.2.1	Características de la muestra y de los informantes.....	97
4.2.2	Perspectiva de los directivos-docentes sobre la convivencia escolar.....	98
4.2.3	Perspectiva de los docentes de aula sobre la convivencia escolar.....	108
5.	SEGUNDA MEDICIÓN ESCALA DE CONVIVENCIA ESCOLAR Y VISIÓN EVALUATIVA DE LOS EFECTOS DEL PROGRAMA.....	120
5.1	Resultados Escala de Convivencia Escolar: Segunda Medición.....	120
5.1.1	Escala de Convivencia Escolar.....	120
5.1.2	Convivencia Escolar y Región.....	126
5.2	Visión Evaluativa de Docentes sobre el programa de Educación Emocional.....	134
5.2.1	Aspectos Generales.....	134
5.2.2	Percepciones sobre los Efectos del Programa.....	141
5.3	Visión Evaluativa de Directivos sobre el programa de Educación Emocional.....	150
5.3.1	Características de los Directivos.....	150
5.3.2	Percepción general sobre el Programa.....	156
5.3.3	Percepciones sobre los Efectos del Programa.....	161
5.3.4	Percepción de los Efectos del Programa en los Docentes.....	165
5.3.5	Asistencia de Docentes al Programa.....	168
6.	ANÁLISIS CUALITATIVO DE ESTABLECIMIENTOS PARTICIPANTES DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	172
6.1	Expectativas Iniciales de los docentes.....	172
6.2	Participación de los docentes.....	173
6.3	Características Generales del Programa.....	175
6.3.1	Infraestructura utilizada durante las sesiones de trabajo.....	175
6.3.2	Material Pedagógico entregado por las consultoras.....	175
6.3.3	Equipos y monitores de las consultoras.....	176
6.3.4	Opinión docente sobre las actividades realizadas.....	178
6.3.5	Percepción docente sobre la modalidad masiva de perfeccionamiento.....	185
6.4	Percepción docente sobre efectos del Programa de Educación Emocional.....	187

6.4.1	Sexta Región.....	187
6.4.2	Región Metropolitana.....	191
6.4.3	Quinta Región.....	196
7.	ANÁLISIS FINAL.....	201
7.1	Análisis de los Programas y su implementación.....	201
7.1.1	Los enfoques sobre educación emocional desde los diferentes programas.....	201
7.1.2	Estrategias de intervención.....	202
7.1.3	Condiciones para el proceso de apropiación.....	205
7.2	Efectos del Programa de Educación Emocional.....	208
7.2.1	Diagnóstico de las escuelas: línea de base en la convivencia escolar.....	208
7.2.2	Efectos en la convivencia, una mirada general.....	209
7.2.3	Cambios en las relaciones de los docentes con los estudiantes....	211
7.2.4	Efectos en el ámbito institucional desde la perspectiva de los actores.....	212
8.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	215
	ANEXO N°1 : CÁLCULO DE CONFIABILIDAD CUESTIONARIO DE CONVIVENCIA ESCOLAR.....	219
	ANEXO N°2: INSTRUMENTOS CUANTITATIVOS	227

RESUMEN EJECUTIVO

ESTUDIO EVALUATIVO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA GESTIÓN Y EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS¹

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del MINEDUC (CPEIP) solicitó a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, la realización de un Estudio Evaluativo que informara sobre la implementación del Programa de Educación Emocional en la Gestión y en las Prácticas Pedagógicas. El estudio fue ejecutado durante el año 2005. Este informe final es la culminación de un proceso de recolección de información, sistematización y análisis, abocado al conocimiento y evaluación de tres modalidades de intervención en educación emocional, implementados en un conjunto de 32 escuelas de las Regiones Quinta, Sexta y Metropolitana.

1.- Justificación y objetivos

El propósito del Programa de Educación Emocional es incidir en el mejoramiento de la convivencia escolar, en los aprendizajes escolares, en el fortalecimiento profesional de los docentes y en la construcción de una institución escolar vinculada a valores y actitudes de ciudadanía. La propuesta centra su interés en potenciar las capacidades de todos los miembros de la comunidad educativa por la vía de su apertura a la dimensión emocional para desarrollar habilidades y destrezas que permitan implementar mejoras a nivel del trabajo pedagógico y de la gestión escolar².

El programa de Educación Emocional del CPEIP fue implementado por tres consultoras durante los años 2004 y 2005, trabajando con supervisores, docentes directivos y docentes de aula de la Educación Básica y Media, pertenecientes a 32 establecimientos subvencionados de tres regiones del país. En el caso de la Quinta Región se llevó a cabo en 10 establecimientos, en la Sexta en siete y en la Metropolitana en 15, trabajándose en cada una de estas regiones con modalidades distintas.

En este contexto, el objetivo general del estudio evaluativo fue Identificar, siguiendo un procedimiento de sistematización, análisis y comparación de la información proveniente de directivos y docentes de aula participantes en el proceso de ejecución de Programa, cambios en los comportamientos y prácticas profesionales docentes e impactos de corto plazo que pueda estar provocando el Programa de Educación Emocional en la convivencia escolar de cada establecimiento participante.

Junto a lo anterior, la evaluación buscó sistematizar y caracterizar las tres propuestas de intervención desarrolladas en el marco del Programa de Educación Emocional. En conjunto, la información recopilada, tanto de las propuestas y su implementación como de la percepción de los actores escolares participantes en el programa, se orientaba a la elaboración de un juicio evaluativo global y por cada una de las propuestas instaladas,

¹ El equipo de trabajo del PIIIE fue dirigido por Loreto Egaña Baraona. La contraparte CPEIP estuvo integrada por Patricio Varas Santander, Rodrigo De Las Heras Karl, Javier Báez Alcaino, Edna Ramírez Canales, Rodolfo Villarroel Meza, Christian Libeer Brouckaert y Claudio Molina Díaz.

² http://www.cpeip.cl/index_sub.php?id_contenido=691&id_seccion=1185&id_portal=200

estableciendo las fortalezas y debilidades de cada análisis y un cuerpo de recomendaciones y sugerencias de superación de las debilidades detectadas.

2.- Metodología y Fases del Estudio

El diseño metodológico de la evaluación integró instrumentos cualitativos y cuantitativos, bajo el supuesto que esto permitiría conocer con mayor profundidad las percepciones de los sujetos sobre el programa de Educación Emocional y la convivencia escolar en sus establecimientos y, al mismo tiempo, dimensionar la magnitud de estas percepciones. En términos de la estrategia metodológica seguida, no existe subsidiariedad de un método o instrumento en beneficio de otro, sino que, por el contrario, la propuesta aquí esbozada apuesta por la complementariedad de métodos y perspectivas metodológicas.

Para la aplicación de los instrumentos cuantitativos a los docentes de aula se trabajó con un muestreo probabilístico, empleando la fórmula estadística para poblaciones finitas, asegurando la representación estadística de las características de la muestra al conjunto de la población de docentes. Las estimaciones de error muestral asumen un nivel de confianza del 95% y se realizan bajo el supuesto de varianza máxima de una proporción (variable) investigada y con un tipo de muestreo basado en criterios de aleatoriedad. Posteriormente, la muestra de docentes fue estratificada por cada una de las regiones donde se estaba realizando la intervención de las consultoras. Esto permitió visitar la totalidad de los establecimientos participantes del Programa de Educación Emocional.

Para el caso de los directivos, se definió una muestra de un directivo por establecimiento. Como criterio general, se privilegió encuestar al director del establecimiento y sólo en casos debidamente justificados, este informante fue reemplazado por otro directivo.

Para determinar la muestra cualitativa se utilizó un muestreo estructural. En este sentido, la elección dirigida de las escuelas se realizó tratando de abarcar aquellas dimensiones que se presumía podían tener alguna incidencia en el resultado de la implementación del programa, tales como: haber tenido atención focalizada por parte de la consultora, la localización geográfica (rural/urbano) y el tamaño de la escuela. En total se escogieron dos escuelas por región. En el caso de la Región metropolitana, posteriormente fue necesario incorporar un tercer establecimiento, dada las dificultades encontradas con una de las escuelas y la casi nula participación en el programa de sus directivos y docentes.

La evaluación se estructuró en tres fases. La primera etapa estuvo orientada a construir un diagnóstico de la situación de convivencia escolar en los establecimientos que iban a ser parte de la experiencia y a tratar de conocer cuáles eran las expectativas que tenían los actores escolares respecto a ella. Esta fase de la evaluación se hizo paralelamente al inicio del trabajo de los programas con los docentes de aula. Con el objetivo de construir la línea de base para la posterior evaluación se procedió a levantar información cualitativa mediante entrevistas grupales a docentes de aula y entrevistas individuales a un directivo por cada una de las escuelas seleccionadas en la muestra cualitativa.

Junto a esto, los docentes contestaron una Escala de Convivencia Escolar, con el objeto de definir la línea de base de la convivencia escolar en cada uno de los establecimientos. Este instrumento mide la convivencia escolar a partir de nueve dimensiones. Luego de ser eliminados algunos reactivos de baja correlación, el Coeficiente de Confiabilidad "Alfa-

Cronbach” para el concepto de Convivencia alcanzó a un coeficiente de 0.95, de un máximo de 1, lo que demostró la alta confiabilidad del instrumento.

Durante la fase de implementación del programa, se observaron sesiones de trabajos (colectivas y por escuela) en cada una de las regiones, se entrevistó a los Coordinadores de cada una de las consultoras y se revisaron sus propuestas y materiales pedagógicos que acompañaban la implementación del programa. También se revisó bibliografía especializada sobre el tema.

La última fase de la evaluación, realizada al concluir el trabajo de las consultoras con los actores escolares, consistió en el levantamiento de información evaluativa y en la comparación de ésta con la línea de base. Los instrumentos metodológicos utilizados fueron similares a la primera fase (entrevistas grupales a docentes y Escala de Convivencia Escolar), siendo incorporados dos instrumentos cuantitativos –uno dirigido a docentes y otro a directivos- que buscaban recabar sus percepciones y nivel de satisfacción con la experiencia específica del Programa de Educación Emocional.

Finalmente, se procedió a analizar por separado la información generada por cada instrumento, para luego converger en un análisis que buscaba dar cuenta de forma integral de las percepciones de los actores sobre el estado de la convivencia escolar y la implementación del programa en su región. Esto permitió elaborar juicios evaluativos globales y por cada modalidad de implementación del Programa de Educación Emocional.

4.- Principales resultados y conclusiones del Estudio

4.1. Sobre las estrategias metodológicas de las consultoras y su implementación

Un primer resultado de esta investigación es el hecho de reconocer que se está en presencia de tres modalidades diferentes de abordar la educación emocional. Asesorías Estratégicas está orientada al trabajo con las emociones, en forma experiencial y activa. El ámbito de trabajo es a nivel personal, considerado como un medio y una condición para mejorar el contacto y la convivencia con otros. En su implementación, el ámbito escolar y la práctica docente es tangencial al núcleo central de la propuesta. Se privilegian ejercicios corporales y actividades relacionadas con el lenguaje y la comunicación.

En Amar Educa se parte del supuesto que las personas desarrollarán cambios en su vida personal y relacional, en la medida que se generen procesos reflexivos en torno a los postulados que orientan su propuesta. En términos concretos se privilegiaron las exposiciones de relatores y la reflexión grupal sobre las mismas, acompañadas por ejercicios corporales o actividades lúdicas. El acento está puesto también en el ámbito personal y relacional, lo que se expresó en las sesiones de trabajo colectivas en una sensible distancia respecto del quehacer escolar. Un mayor tratamiento de la realidad escolar y de los problemas emocionales que afectan a los docentes, se daba en las sesiones por escuela, las que, sin embargo, eran minoritarias dentro de su estrategia.

SEPEC organiza sus contenidos curriculares en torno a la institución escolar y, específicamente, a la convivencia y la gestión escolar. Las emociones son trabajadas como un contenido más, que aporta a mejorar las relaciones entre las personas en el ámbito escolar. SEPEC trabaja con un enfoque constructivista, a través de exposiciones, actividades y guías de trabajo, además de un soporte de trabajo corporal. El análisis, la reflexión crítica y el debate están en el centro de su propuesta.

Los resultados de la sistematización nos muestran estrategias de intervención altamente estructuradas (SEPEC), con menor estructuración (Asesorías Estratégicas) y con bajo nivel de estructuración (Amar Educa). Nos referimos a aspectos tales como: planificación curricular, materiales de apoyo, retroalimentación, actividades y recursos didácticos.

Finalmente, las sesiones de trabajo desarrolladas en el propio local escolar, demostraron ser las que mejor se ajustaron a los intereses y necesidades de los docentes. Las sesiones colectivas, contempladas por Amar Educa y Asesorías Estratégicas, además de contar con un número excesivo de participantes, demandaron, en algunos casos, largos desplazamientos. Estas situaciones podrían estar incidiendo, en parte, en la deserción que presentan estos programas, la que es considerablemente mayor que la presentada por el programa del SEPEC, que se desarrolló por completo en las escuelas.

4.2. Diagnóstico: puntos de partida diferentes

La línea de base indicaba que la percepción de la convivencia escolar era relativamente baja en las escuelas participantes del Programa de Educación Emocional. En la escala de calificación de uno a siete, sólo se obtuvo una puntuación promedio en los establecimientos participantes de un 5,35. La información cualitativa permitió corroborar aquel dato. De hecho, en un grupo significativo de escuelas visitadas emergieron fenómenos tales como: divisiones profundas entre grupos de docentes; falta de confianza y de valoración de un segmento de los directivos hacia la labor de sus profesores; conflicto entre un grupo de la población atendida y actores adultos; desgaste emocional en docentes y directivos; estigmatización del alumnado y sus familias; y, por último, débil colaboración técnica a los docentes.

Pese a lo anterior, existen notorias diferencias en el plano de la convivencia escolar de los establecimientos de las distintas regiones. Si nos atenemos a la información cuantitativa, tanto la Quinta como la Sexta Región se encontraban en similar pie al momento de iniciarse la intervención de los Programas de Educación Emocional. Sin embargo, las percepciones de los actores escolares sobre su establecimiento y sobre las relaciones interpersonales, daban cuenta de una mejor posición inicial de la Quinta en detrimento de la Sexta Región. El caso de la Región Metropolitana, en lo que a convivencia escolar se refiere, parecía ser significativamente más complejo que el de las otras dos regiones.

4.3. Satisfacción de los docentes con el Programa de Educación Emocional

Se constata, en general, una alta valoración de los docentes participantes, por la posibilidad de trabajar el ámbito emocional. Aparecen con evidencia las necesidades existentes tanto en términos personales como en la convivencia escolar, quedando planteado el desafío de motivar y abrir el tema en forma que sea atractivo, para la involucración de la mayoría de los docentes en las distintas escuelas.

Un aspecto altamente valorado fue el trabajo corporal desarrollado –en distinta intensidad– por las consultoras. Esto aparece como una dimensión novedosa, como un aporte a la conexión y conocimiento de sus sentimientos, tanto en el ámbito individual como grupal. Otros aspectos destacados son la posibilidad de expresar opiniones y discutir colectivamente, de sentirse valorados y escuchados. En este punto nos encontramos con una dicotomía en la percepción de los docentes, mientras unos destacan la posibilidad de desconectarse de la escuela –en especial en aquellas modalidades con un menor vínculo

con lo escolar-, otros expresan que esta es una oportunidad de abordar colectivamente la realidad de la escuela, sus problemas y conflictos.

En términos generales, y lo veremos más adelante, la percepción de los actores escolares es que la participación en este Programa les contribuyó al desarrollo personal, en primer lugar, y posteriormente, al desarrollo profesional, al permitirles acercarse más a sus alumnos. Si bien, la contribución al mejoramiento de la convivencia escolar y de los conflictos que viven ha sido sensiblemente menor que el aporte en la dimensión personal, esta experiencia parece sentar algunas bases para construir un mejor clima entre los miembros de la comunidad escolar.

4.4. Efectos en la convivencia escolar

En este aspecto el primer resultado a mencionar es el hecho que la escala de convivencia escolar no muestra variaciones sustantivas luego de la implementación del programa de Educación Emocional, pasando de un 5,35 a un 5,47 de promedio (en la escala de 1 a 7). Si bien esto significa una leve mejoría, este crecimiento se encuentra cubierto por el margen de error, por lo que no se podría aseverar que, visto en términos de conjunto, los Programas de Educación Emocional han tenido efectos estadísticamente significativos en la convivencia escolar.

Ahora bien, al desagregar los datos por región se advierten ciertas particularidades que es importante mencionar. La quinta región alcanza en la escala de convivencia resultados notoriamente mejores que los logrados por las regiones VI y Metropolitana. Mientras estas últimas prácticamente no experimentan variaciones, la quinta región sube su puntaje promedio en convivencia escolar de un 5,68 a un 5,99. De hecho, mejoran sus puntajes en prácticamente todas las dimensiones del cuestionario, en especial, aquellas que están más directamente ligadas a relaciones entre actores adultos de las escuelas. Por el contrario, en esta misma Escala la región metropolitana se mantiene y la sexta baja levemente su puntaje promedio.

Si nos detenemos en la encuesta hecha a los docentes para evaluar a los Programas de Educación Emocional, se advierte que los docentes perciben que, en distintos grados, la convivencia escolar ha mejorado como efecto de la implementación del programa. Ahora bien, en este caso, las diferencias por región son elocuentes, mientras cerca de un 70% de los docentes de la quinta región sostiene que ha mejorado la convivencia, baja a un 51,7% en la sexta región y a un 34,7% en la metropolitana.

Por lo anterior, se puede sostener que algunos procesos internos al perfeccionamiento deben poder explicar este diferencial a favor de la intervención de SEPEC. Pues de hecho, si se piensa que en la primera medición de la escala de convivencia escolar los resultados entre las regiones quinta y sexta eran similares, es dable pensar que amén de las condiciones institucionales favorables, es la modalidad de perfeccionamiento la que explica los mejores resultados que obtiene SEPEC en todos los ámbitos considerados en esta evaluación.

Algunas de las características que describen el trabajo de SEPEC y la respuesta de los docentes son las siguientes: empatía de los docentes con el equipo, la generación de un trabajo sistemático, el hecho de identificar con mayor precisión la línea de base de la intervención (realizaron evaluaciones de diagnóstico), la flexibilidad para ir adecuando el perfeccionamiento a los requerimientos y demandas de los actores escolares y, por

último, la capacidad para sintonizar con las expectativas de los docentes, configuran un escenario que permite una mayor apropiación de los contenidos y las experiencias que fueron vividas en el transcurso del perfeccionamiento. Un aspecto que llama la atención, y que conviene ser trabajado en mayor profundidad, es el hecho que es la única región donde los docentes señalan haberse sentido tratados como profesionales, como iguales.

4.5. Efectos en las relaciones con los estudiantes

Uno de los ámbitos donde la mayor parte de los docentes reconoce cambios significativos es en su relación con niños y jóvenes. Plantean que gracias al programa de Educación Emocional estarían más abiertos a comprenderlos, a entender sus emociones, a respetarlos y a prestar atención a los juicios que ellos como adultos emiten. Esta información es corroborada por la encuesta de evaluación a los Programas, donde los docentes plantean que el curso les ha servido para tener una “mayor cercanía con los alumnos”. Las cifras alcanzadas en este ítem, por cada una de las consultoras, en las categorías de muy de acuerdo/ de acuerdo, son las siguientes: 86,9% para la quinta región, 61,9% para la sexta región y 60,5% para la región metropolitana.

Sin embargo, los profesores parecen disociar fuertemente lo que constituye su propia postura hacia el Otro con la imagen o representación que construyen de él. Muchos de ellos, y de distintas escuelas y regiones, sostienen ser receptivos, comprensivos, entender que los niños son seres con emociones, y simultáneamente ponen a circular sobre ellos estereotipos y estigmatizaciones. Surge la sospecha sobre la impermeabilidad de ciertas representaciones sociales y esquemas culturales a este tipo de cambios; y de cómo, los actores escolares pueden reconocer transformaciones en el “modo de mirar” a los estudiantes y no ver afectado sus esquemas cognitivos para representarse a los Otros.

4.6. Efectos en las relaciones con otros actores y en la institución escolar

Una leve variación parece haberse producido en algunos establecimientos en la forma en que se establecen las relaciones entre los actores adultos. Es decir, se estaría más atento al modo en que se comunican las cosas. El 50% de los docentes encuestados señala que ha mejorado la comunicación y su relación con el director, lo que, sin embargo, no se ha visto acompañado de cambios en las instituciones escolares que permitan un mayor rango de participación de los docentes y que reflejen este mayor interés de los directivos por escuchar y atender a los profesores. Si bien, esta evaluación fue realizada apenas concluido el perfeccionamiento de los docentes, no existen indicios claros en las escuelas visitadas de que se vayan a producir cambios sustantivos en este sentido.

En el plano de las relaciones entre docentes ocurre algo similar a lo ya mencionado en la relación entre directivos y profesores. Si bien en la mayor parte de las escuelas la relación entre “colegas” es descrita como buena, o al menos aceptable, expresiones referidas a aportes del programa de educación emocional al mejoramiento de esta relación son escasas. En la generalidad de los establecimientos las relaciones entre docentes parecen haber continuado virtualmente de la misma forma. Incluso en uno de los establecimientos donde se observó una mayor conflictividad entre los docentes, el programa de educación emocional no aportó mayores elementos para trabajar justamente los conflictos que ahí se suscitaban. Creemos que este es un punto central para evaluar la efectividad de un programa de estas características. En la práctica, en aquella escuela la deserción fue prácticamente absoluta, lo que debe abrir la discusión en un doble sentido: por un lado, sobre la necesidad de determinar el modo en que afectan las condiciones institucionales a

la implementación; y, por otro, sobre la importancia de contextualizar el perfeccionamiento no sólo a las condiciones sino también a las demandas y carencias en lo emocional que expresan los actores de las distintas escuelas. Posiblemente una mayor alineación entre propuesta de perfeccionamiento y necesidades en el plano emocional puede generar mejores resultados.

En resumen, en aquellas escuelas donde se advertían mayores conflictos en la convivencia y en el plano emocional de sus docentes, el programa de educación emocional parece haber tenido serias dificultades para asentarse y desplegarse en propiedad. Por el contrario, aquellas escuelas con condiciones institucionales adecuadas, con menores niveles de conflictividad y con una mayor comunión de intereses entre los actores, el programa parece haber tenido mayor efectividad en el logro de sus objetivos.

3.- Recomendaciones

- I. Dada la importancia del tema y la complejidad para abordarlo sería conveniente abrir un espacio de reflexión al respecto, convocando a las tres instituciones participantes junto a otros actores interesados en la temática. Esto permitiría enriquecer propuestas de trabajo, avanzar en la búsqueda de metodologías y estrategias variadas y legitimar el tema a nivel de políticas educativas.
- II. En relación con estrategias de implementación, las sesiones por escuela demostraron ser las más valoradas por los docentes y las que permitieron un trabajo más efectivo. Si existiera la necesidad de contar con sesiones colectivas, en algunos programas, la recomendación es que sean limitadas tanto en número de sesiones como en número de participantes, que no signifiquen largos desplazamientos de los docentes y que exista una responsabilidad de los programas en relación a la calidad y adecuación de los locales.
- III. Respecto a la focalización, se sugiere cambiar la forma en que esta fue planteada en la presente propuesta, dado que no incide en una mejor atención a las escuelas participantes y, en algunos casos, introduce diferencias entre escuelas que finalmente atentan contra la valoración de la temática. La focalización sólo tendría sentido, si se relaciona con una atención preferencial a escuelas que presentan especiales problemas.
- IV. Consideramos necesario atender a la forma en que se pone el tema desde el MINEDUC, en el entendido que se está abriendo una temática nueva para el sistema escolar. El rol que tienen los niveles regionales y/o provinciales es preponderante, lo que hace necesario una sensibilización cuidadosa al respecto. Si bien es importante la voluntariedad en la participación de escuelas y docentes – lo que no siempre fue respetado- , habría que atender especialmente a la motivación para acceder a la temática, aspecto que presenta carencias tanto a nivel de ministerio como de programas.
- V. Se sugiere una atención especial, tanto de parte del Ministerio como de parte de los programas, a la inclusión con mayor fuerza del contexto escolar en las diferentes intervenciones. Una combinación adecuada de la cultura escolar con el trabajo sobre emociones garantiza, a nuestro juicio, una mayor significación y una mejor apropiación por parte de los docentes.

- VI. Un elemento que aparece necesario tener presente es la planificación del seguimiento, que permite la retroalimentación y readecuación de los programas, cuando las condiciones de contexto lo requieren. Esta sugerencia es válida tanto para las instituciones ejecutoras como para las contrapartes ministeriales.

PRESENTACION DEL ESTUDIO

El Informe final del “Estudio Evaluativo del Programa de Educación Emocional en la gestión y en las prácticas pedagógicas”, da cuenta tres modalidades de intervención en educación emocional, implementados en un conjunto de 32 escuelas de las Regiones Quinta, Sexta y Metropolitana.

Este proceso evaluativo se extendió de Abril a Diciembre del presente año, y estuvo centrado en determinar, a partir de las declaraciones y opiniones de los docentes, los posibles cambios en la percepción de la convivencia escolar y en otras dimensiones del quehacer escolar, producto del trabajo de perfeccionamiento realizado por las consultoras. Se trabajó con un diseño cuali-cuantitativo, que incluyó aplicación de cuestionarios a docentes al inicio y al final de la intervención de las consultoras y entrevistas grupales e individuales en una muestra de las escuelas participantes. Estas mediciones se complementaron con una sistematización de la información sobre los diferentes programas, en base a las propuestas de intervención presentadas al CPEIP, entrevistas a Coordinadores y/o equipos de Coordinación y observación de sesiones de perfeccionamiento.

El estudio está estructurado en 9 capítulos, correspondiendo el capítulo inicial a la descripción de los antecedentes del programa de Educación Emocional, explicitándose los objetivos del estudio, la metodología utilizada, el diseño del trabajo de campo, los instrumentos aplicados y el plan de análisis.

Específicamente, el capítulo uno se refiere a la sistematización de los supuestos teórico-conceptuales y enfoques metodológicos que orientan cada uno de los programas, utilizando como fuentes las propuestas presentadas, los materiales educativos así como las entrevistas a los equipos de coordinación de cada programa.

En el segundo capítulo se sistematiza la visión de los equipos coordinadores en relación a los programas que están implementando y a los docentes participantes en éstos. Las fuentes son, principalmente, las entrevistas a los equipos, complementadas con las propuestas presentadas por cada institución. La información recabada en este capítulo, unida a la trabajada en el capítulo anterior, permiten aproximarse a la implementación de los programas en terreno con una base de información que facilita su apreciación.

El capítulo tercero se refiere a la forma en que los diferentes programas implementan sus actividades en terreno. A pesar que este ámbito de observación no estuvo contemplado específicamente en la Propuesta de estudio contratado por el Ministerio, nos pareció relevante su incorporación, al constituirse en un insumo significativo para analizar los resultados de las sistematizaciones cualitativas y de las mediciones cuantitativas. En el entendido que se realizó un número reducido de observaciones, lo que permite sólo una aproximación a las actividades en terreno de los programas, consideramos que esta información constituyó un valioso soporte para una comprensión más acabada de los programas y de los resultados de éstos. Las observaciones a sesiones de perfeccionamiento y conversaciones aclaratorias con algunos profesionales de los distintos programas, constituyen las fuentes principales del presente capítulo. Además se estudiaron los materiales educativos y las planificaciones en base a las cuales se implementaban las actividades en terreno.

El capítulo cuarto da cuenta del diagnóstico de los establecimientos escolares atendidos al momento de iniciarse la intervención en los docentes, entregando resultados tanto del cuestionario como de las entrevistas grupales. Si bien en los informes de avance están detallados los resultados de la aplicación de la encuesta inicial, consideramos adecuado incluirlo en este informe final, para facilitar la comprensión del proceso por parte de la contraparte ministerial. En relación a las entrevistas grupales, su carácter cualitativo entrega elementos que permiten ampliar las miradas, constituyéndose más bien en una sumatoria de insumos antes que propiamente en mediciones pre y post. De ahí la pertinencia de incorporarlas en este informe final.

El capítulo quinto se refiere a la segunda medición cuantitativa de la convivencia escolar en las escuelas participantes. Constituye una evaluación ex post, al administrarse el mismo cuestionario del inicio de la intervención. Las dimensiones y grados de confiabilidad son similares. Se incluye una descripción de las mediciones según dimensiones y regiones para el momento dos y se procede a establecer comparaciones con los resultados del momento inicial.

Se entregan además, los resultados obtenidos en la aplicación de un cuestionario a directivos sobre sus percepciones respecto a los programas en que habían participado. También en se incluye un módulo adicional que proporciona un panorama evaluativo general, desde la percepción de los docentes

En el capítulo sexto se entrega una sistematización de las entrevistas a directivos y entrevistas grupales a docentes. De esta forma se entrega una descripción de la percepción de los actores, respecto de diferentes ámbitos de la intervención: expectativas que surgen en las escuelas; la voluntariedad o obligatoriedad de la participación de los docentes; infraestructura e insumos utilizados; características de los equipos de trabajo; percepción sobre las modalidades del perfeccionamiento; y, por último, descripción por escuela de los efectos percibidos por los docentes.

El capítulo séptimo constituye el análisis del estudio, incorporando los diferentes insumos presentados en los capítulos anteriores. Durante el transcurso del informe se fueron desarrollando ciertos niveles de análisis, por lo que esta parte sintetiza en gran medida lo elaborado con anterioridad. El análisis se estructura distinguiendo dos dimensiones, una referida a los programas y su implementación y la segunda referida a los resultados detectados a partir de las percepciones docentes.

Para finalizar, el capítulo octavo se refiere a las principales Conclusiones y Recomendaciones que surgen a partir del presente estudio. En relación a las conclusiones es preciso tener presente, el reducido tiempo existente en términos de realizar un estudio evaluativo de resultados, lo que significó tener que realizar mediciones finales aún antes que algunos programas finalizaran sus intervenciones (RM y Vª). Finalmente, se consideró más adecuado que las recomendaciones fueran realizadas en términos generales, sin distinciones específicas por programas, y referirse a los programas en forma específica, posteriormente en reuniones que se puedan realizar con la contraparte ministerial.

ANTECEDENTES DEL ESTUDIO EVALUATIVO

Desde los años noventa, el Ministerio de Educación impulsa una Reforma Curricular destinada a adecuar la educación a los requerimientos que plantean los cambios experimentados por nuestra sociedad. El desarrollo científico tecnológico, la transformación de la vida social, la aparición de nuevas formas de comunicación y la necesidad de desarrollar productivamente a nuestro país, en un contexto de equidad social, son algunos de los desafíos a los que debe responder nuestro sistema educativo. En virtud de dichas transformaciones, la sociedad demanda al sistema escolar que comunique a las nuevas generaciones competencias intelectuales y morales de mayor nivel³. Esta visión se ha traducido en un replanteamiento de la formación general impartida por el sistema educacional, expresada en las reformas curriculares de Educación Básica y Media.

Aunque no de forma explícita, estos planteamientos remiten no sólo al ámbito cognitivo, también están referidos al vínculo existente entre la formación personal, emocional y valórica. Ello, porque lo que está cambiando no es sólo el mundo en el que vivimos, sino también la forma de comprenderlo, así como la forma de entendernos a nosotros mismos y la forma de relacionarnos. Por ende, la educación necesita favorecer el autoconocimiento y la relación interpersonal. Desde la perspectiva del Programa de Educación Emocional, se requiere, además de los esfuerzos actuales, introducir la dimensión emocional en el quehacer del sistema educativo.

La educación emocional en alumnos, docentes y demás integrantes de la comunidad escolar, es vista como una posibilidad para favorecer el aprendizaje y la formación en valores y actitudes de ciudadanía, ya que implica reconocer que el sujeto se constituye en lo social, y que accede a lo público, con una mirada y una acción que son tributarias de su propia experiencia, de sus marcos referenciales para sentir, percibir, comprender y racionalizar el mundo de la vida en el que se encuentra inmerso a diario.

La calidad de las interacciones entre los adultos de una escuela, así como la calidad de las interacciones entre los adultos y los niños, determina el clima de la escuela y del aula. El Primer Estudio Comparativo de Factores Asociados al Rendimiento en Lenguaje y Matemática⁴, realizado por UNESCO/OREALC, muestra que el clima emocional del aula por sí mismo explica más las variaciones de rendimiento entre las escuelas que el conjunto de los otros factores -internos y externos a la escuela- reunidos. El buen clima emocional en el aula permite la construcción de espacios de respeto por el trabajo individual y colectivo, la concentración en la tarea y las relaciones de colaboración.

Frente a las dificultades que enfrenta la escuela en el mundo de hoy, los docentes directivos y de aula están sobrepasados por diversas demandas externas e internas que se hace a la educación. Frente a ello, directores y profesores y profesoras tienden a protegerse en una cultura escolar caracterizada, muchas veces, por relaciones jerárquicas y verticalistas, lo que va dificultando el encuentro entre los distintos sujetos, la posibilidad

³ Cox, Cristian: "La Reforma del Currículum", en: *La reforma educacional chilena*. Editorial Popular. Madrid. 1999, p. 236.

⁴ Casassus, Juan: "La escuela tiene algo que decir", en *Docencia* N° 11, Santiago, Chile, Septiembre 2000.

de transformar los climas institucionales y brindar una educación de mejor calidad para todos lo/as alumnos.

Por lo tanto, es necesario que los directivos docentes y de aula recuperen el sentido de su trabajo, tengan una mejor comprensión de su propio mundo emocional y el papel que tienen las emociones, los estados de ánimo en sus propios aprendizajes y en el de los alumnos. Estamos inmersos en una cultura que ha confiado en la razón por sobre la emoción y que ha olvidado el cuerpo, lo que nos ha distanciado del mundo emocional, especialmente en el ámbito de la educación y el trabajo⁵. Dicha brecha se ha hecho evidente, lo que ha permitido que progresivamente se reconozca la importancia de incorporar, de modo consciente y activo, estos aspectos tan soslayados de la experiencia humana.

Al incorporar la dimensión emocional al proceso de transformación de la escuela se torna posible la ampliación de la capacidad de conciencia y atención frente a las propias percepciones, las creencias sobre sí mismo, la cultura y el mundo. La vinculación del docente directivo y de aula consigo mismo, con su subjetividad, en el contexto de su comunidad docente, se presenta como el espacio único en que se puede lograr el descondicionamiento de las prácticas tradicionales y la apertura a lo nuevo.

En resumen, el propósito del Programa de Educación Emocional es incidir en el mejoramiento de la convivencia escolar, en los aprendizajes escolares, en el fortalecimiento profesional de los docentes y en la construcción de una institución escolar vinculada a valores y actitudes de ciudadanía. La propuesta centra su interés en potenciar las capacidades de todos los miembros de la comunidad educativa por la vía de su apertura a la dimensión emocional para desarrollar habilidades y destrezas que permitan implementar mejoras a nivel del trabajo pedagógico y de la gestión escolar⁶.

El programa se llevó a cabo durante los años 2004 y 2005, trabajando con supervisores, docentes directivos y docentes de aula de la Educación Básica y Media, pertenecientes a 32 establecimientos subvencionados que participaron en el programa Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar.

A.- OBJETIVOS DEL ESTUDIO EVALUATIVO

Objetivo General

Identificar, siguiendo un procedimiento de sistematización, análisis y comparación de la información proveniente de directivos y docentes de aula participantes en el proceso de ejecución de Programa, cambios en los comportamientos y prácticas profesionales docentes e impactos de corto plazo que pueda estar provocando el Programa de Educación Emocional en la convivencia escolar de cada establecimiento participante.

Objetivos Específicos

⁵ Como dice Gimeno Sacristán “La dimensión sentimental del ser humano ha dejado de ser objetivo visible de la educación bajo el imperio del intelectualismo y del pragmatismo...”, *Educación y convivencia en la cultura global*. Edit. Morata. Madrid, España, 2001, p.117

⁶ http://www.cpeip.cl/index_sub.php?id_contenido=691&id_seccion=1185&id_portal=200

- 1.- Describir los efectos de las tres propuestas de intervención instaladas en establecimientos educacionales de las regiones Quinta, Sexta y Metropolitana, en lo referido a la convivencia escolar.
- 2.- Establecer y analizar las percepciones de docentes y directivos de los establecimientos involucrados, en el ámbito de la convivencia escolar, durante el momento inicial de la intervención.
- 3.- Sistematizar y caracterizar las tres propuestas de intervención desarrolladas en el marco del Programa de Educación Emocional, con énfasis en los supuestos, ejes de intervención, estrategias, actividades desarrolladas y materiales utilizados por cada una de los equipos de intervención.
- 4.- Caracterizar la opinión de directivos y docentes de los establecimientos involucrados, respecto de las propuestas y sus implementaciones, con especial énfasis en los talleres y Jornadas de Formación.
- 5.- Establecer y comparar los niveles de satisfacción de directivos y docentes en los ámbitos de la convivencia escolar y de las prácticas pedagógicas en los distintos establecimientos involucrados.
- 6.- Establecer el grado de utilidad y pertinencia de la estrategia global de desarrollo profesional docente para el establecimiento de una convivencia escolar armónica y el desarrollo de formas de trabajo centradas en la cooperación, participación, confianza, respeto por la diversidad, empatía y solidaridad, en la perspectiva de desarrollar climas favorables para el aprendizaje.
- 7.- Identificar los principales factores asociados a los resultados obtenidos por los establecimientos en materia de desarrollo profesional en educación emocional, considerando el propósito del programa y el conjunto de las dimensiones involucradas, desde la situación inicial de ellos hasta el término de los proyectos.
- 8.- Construir sobre la base de toda la información recopilada un juicio evaluativo global y por cada una de las propuestas instaladas, estableciendo las fortalezas y debilidades de cada análisis y un cuerpo de recomendaciones y sugerencias de superación de las debilidades detectadas.

B.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Considerando los requerimientos de la evaluación, la presente propuesta contempla implementar un estudio basado en un enfoque metodológico que combina los métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas. Esta decisión se adopta para efectos de mejorar la calidad del proceso de recolección de información y al mismo tiempo, enriquecer el análisis de los datos, a partir de un proceso de triangulación, donde los resultados obtenidos a través de ambos enfoques metodológicos se complementarán con el análisis documental de las propuestas y los materiales producidos por las instituciones ejecutoras.

Los resultados finales de la evaluación, se obtendrán sobre la base del análisis e interpretación de las percepciones de docentes y directivos docentes de los

establecimientos educacionales. Esta información se procurará a través de métodos cualitativos (entrevistas individuales y grupales, y revisión documental) e instrumentos cuantitativos, donde también se abordarán las percepciones de los sujetos sobre la convivencia escolar. En ese sentido, el estudio evaluativo tiende a la convergencia metodológica, cuestión asegurada por la debida triangulación de la información resultante de métodos distintos, permitiendo bosquejar de modo más preciso el panorama de la convivencia escolar en los establecimientos que participan del Programa de Educación Emocional. Para decirlo de otro modo, no existe subsidiariedad de un método o instrumento en beneficio de otro, sino que, por el contrario, la propuesta aquí esbozada apuesta por la complementariedad de métodos y perspectivas metodológicas.

Etapas de la Investigación

La investigación comprendió dos fases, la primera de ellas destinada a construir un diagnóstico de las escuelas participantes del Programa de Educación Emocional por cada una de las tres regiones. En términos específicos, esta primera etapa de la investigación tuvo por objeto describir y analizar la situación inicial de los establecimientos en los ámbitos definidos en los términos de referencia, abarcando tanto la convivencia escolar en las distintas escuelas como las expectativas levantadas por la intervención y las primeras percepciones de los actores respecto a ellas.

Durante la segunda etapa de la investigación, se evaluaron los efectos alcanzados por las distintas intervenciones implementadas en el marco del Programa de Educación Emocional, a partir de la información producida por instrumentos aplicados a docentes y directivos de las escuelas. También se procedió a conocer la perspectiva de los ejecutores de las diferentes consultoras, con el fin de sistematizar sus propuestas.

En esta etapa, el énfasis de la investigación estuvo en el conocimiento de la percepción de los actores sobre el programa, en especial, en lo relativo a los cambios y procesos vividos al interior de la escuela y en los distintos actores gracias a la implementación de este Programa. Debido a los tiempos asignados para la realización de este estudio evaluativo, la información fue producida justo después de haberse concluido las intervenciones.

Instrumentos

A continuación se presenta un esquema con los instrumentos aplicados durante la evaluación del Programa de Educación Emocional.

Instrumentos	Propósito	Aplicaciones
Entrevistas grupales a docentes de las escuelas.	Profundizar la caracterización de las intervenciones, los efectos del Programa y el contexto del levantamiento de información cuantitativa.	12, una por escuela en cada fase la investigación.
Observaciones de sesiones de trabajo individuales y colectivas.	Dirigidas a completar aspectos o interrogantes que surgen del análisis preliminar.	En función de necesidad.
Entrevistas a coordinadores de las consultoras.	Dirigidas a completar aspectos o interrogantes que surgen del análisis preliminar.	En función de necesidad.
Encuesta aplicada a	Establecer el estado de la convivencia escolar	227 encuestas en

Docentes de las escuelas	y comparar los resultados con la medición ex – ante.	cada fase de la investigación
Cuestionario de percepción sobre el programa aplicado a docentes	Contribuir a la caracterización de las intervenciones, los efectos del Programa y el contexto del levantamiento de información cuantitativa	227 encuestas en cada fase de la investigación
Encuesta aplicadas a Directivos de las escuelas.	Contribuir a la caracterización de las intervenciones, los efectos del Programa y el contexto del levantamiento de información cuantitativa.	32 cuestionarios

Definición de las muestras

Determinación de Muestra Cuantitativa

Para definir la muestra a la cual se le aplicaron los distintos instrumentos cuantitativos se construyeron dos universos, a saber: universo o población de profesores atendidos por las consultoras y el universo o población de directivos que también están adscritos a la programación de actividades desarrolladas por las tres consultoras.

En el caso de los directivos se definió una muestra de un directivo por establecimiento. Como criterio general, se privilegió encuestar al director del establecimiento y sólo en casos debidamente justificados, este informante fue reemplazado por otro directivo del centro educacional.

En el caso de los docentes, la población se construyó considerando la participación de el 70% de los docentes, lo que es coherente con uno de los requerimientos hechos a las consultoras que implementaron el programa. A partir de las poblaciones definidas anteriormente, se construyó una muestra probabilística nacional estratificada por región.

Para calcular el tamaño de la muestra de profesores, estratificada por cada una de las regiones donde se estaba realizando la intervención de las consultoras, se empleó la fórmula estadística para el cálculo de poblaciones finitas. Es decir, se consideraron tamaños muestrales sobre la base de los criterios de un muestreo probabilístico, asegurando la representación estadística de las características de la muestra al conjunto de la población de docentes.

Las estimaciones de error muestral asumen un nivel de confianza del 95% y se realizan bajo el supuesto de varianza máxima de una proporción (variable) investigada y con un tipo de muestreo basado en criterios de aleatoriedad. En resumen, la muestra de docentes para cada una de las regiones fue la siguiente:

REGION	Docentes	
	Poblaciones	Muestra
Quinta	150	61
Sexta	104	42
Metropolitana	303	124
Total	557	227

Considerando las necesidades de la evaluación solicitada, la muestra de docentes estratificada por región fue a su vez estratificada en la totalidad de establecimientos escolares de las tres regiones donde se desarrolló el programa de formación. En otras palabras, se utilizó un muestreo de tipo aleatorio simple estratificado por región y por escuela. Es importante señalar que este procedimiento permitió visitar el 100% de los establecimientos escolares adscritos al Programa.

Muestra Cualitativa

Para determinar la muestra cualitativa se utilizó un muestreo estructural, el que permite dar cuenta integral del campo de significaciones y prácticas sociales asociadas a un fenómeno en particular, escogiendo intencionadamente aquellos casos que permiten cumplir con este objetivo. En este sentido, la elección dirigida de las escuelas se realizó tratando de abarcar aquellas dimensiones consideradas relevantes. Algunos de los criterios utilizados fueron: haber tenido atención focalizada por parte de la consultora encargada de la implementación del programa; la localización geográfica (rural/urbano) y el tamaño de la escuela⁷.

En resumen, durante la primera parte de la evaluación se trabajó en seis de las escuelas, dos por región. Sin embargo, en la Región Metropolitana fue necesario incluir una tercera escuela durante la segunda fase del estudio, considerando que en una de las escuelas de esta región consideradas originalmente hubo evidentes problemas de acceso y los docentes de esta escuela habían abandonado casi por completo el programa. Con todo, se tomaron los resguardos necesarios, considerándose la aplicación de preguntas que permitieran reconstruir, en cierta medida, el estado previo a la intervención en este establecimiento.

Por otra parte, para determinar las muestras de docentes en cada uno de los establecimientos se utilizó un muestreo no probabilístico dirigido, buscando que los casos seleccionados fueran representativos de las características cualitativas del universo muestral, compuesto por el total de docentes que hubiesen participado, sin importar la frecuencia, en el Programa de Educación Emocional.

C.- PLAN DE ANÁLISIS

Durante esta evaluación se optó por complementar las metodologías cualitativas y cuantitativas, lo que permitió enriquecer el conocimiento y medición de los efectos del Programa, sobre la base de un proceso que trianguló los datos producidos por los distintos tipos de instrumentos.

A continuación se describe, en términos generales, el plan de análisis específico para el Cuestionario de Convivencia Escolar, incluyendo el análisis del cuestionario aplicado durante la segunda etapa a los directivos y, un plan de análisis cualitativo basado en un modelo de interpretación global de los efectos del programa de Educación Emocional.

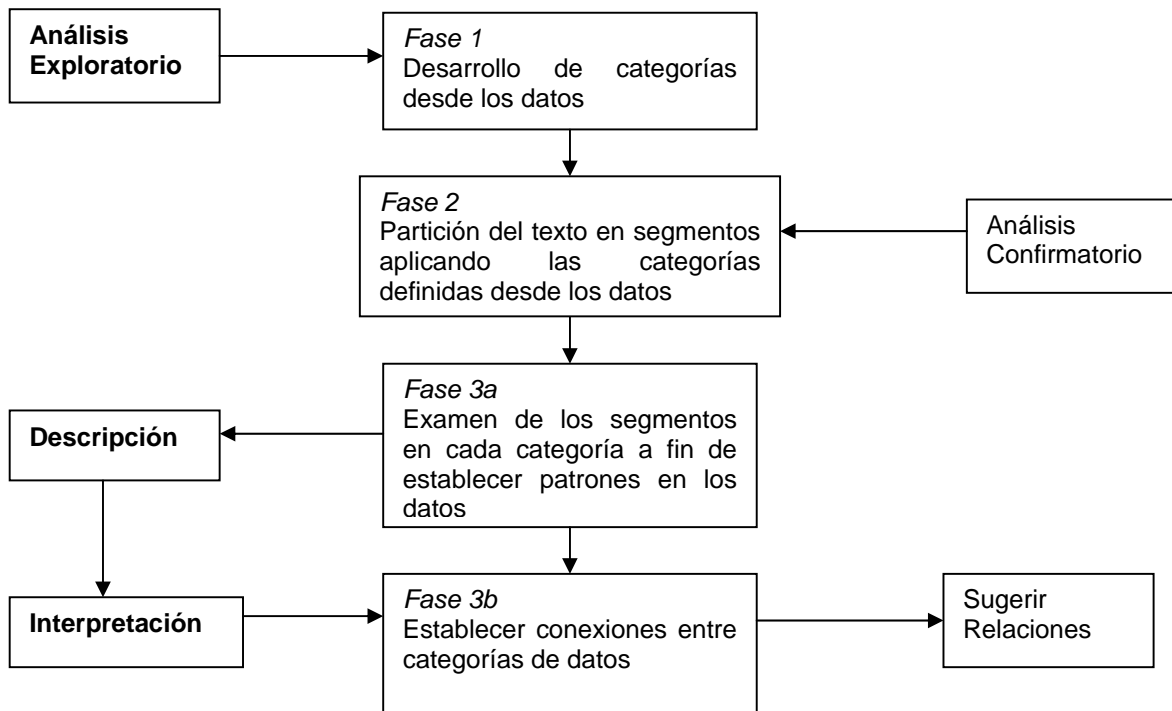
⁷ Para una mayor especificación sobre las características de las escuelas seleccionadas en cada una de las regiones, ver Capítulo 6.1 de este estudio.

Finalmente, se establecen las principales orientaciones de la triangulación realizada con la información producida por los distintos instrumentos.

Plan de Análisis Cualitativo

Para el análisis de las percepciones de los actores sobre la implementación del programa de Educación Emocional, proponemos cruzar un enfoque que se oriente hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios y procesos estudiados⁸, con una inducción analítica de categorías a partir de los discursos que los sujetos construyen, tratando de determinar, en cada una de ellas, las regularidades o patrones que las identifican.

Esta perspectiva resulta coherente con los objetivos propuestos para esta evaluación, dado que este esquema metodológico puede tener tanto un fin descriptivo como un fin inferencial⁹, esto último entendido como la posibilidad de hacer inferencias reproducibles y válidas de los datos al contexto de los mismos¹⁰. Siguiendo a Tesh¹¹, el modelo de análisis de la información cualitativa fue el siguiente para cada una de las dos fases de este estudio evaluativo:



⁸ Taylor, C., Bogdan R. (1998): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.

⁹ López-Aranguren, E.: "El análisis de contenido tradicional", en García Ferrando, M., Ibáñez J. y Alvira, F. (2000): *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*, Alianza Editorial, España.

¹⁰ Krippendorff, K. (1980) *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*, citado en García Ferrando, M., Ibáñez J. y Alvira, F. (2000): *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*, op. cit.

¹¹ Tesch, R. (1990): *Qualitative research: analysis types and software tools*, London: The Falmer Press, citado en Pérez Serrano, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Editorial La Muralla, Madrid.

En términos específicos, las etapas del proceso de análisis fueron las siguientes:

- i) *Análisis Exploratorio:* Este corresponde al primer nivel de reducción de datos, donde se desarrollarán o verificarán categorías a partir de la lectura acuciosa de entrevistas grupales a docentes e individuales a directivos. La partición del texto en unidades de sentido permitió confirmar la validez de las categorías escogidas y considerar otras que no hayan sido previamente construidas.
- ii) *Descripción:* En esta etapa se examinaron los segmentos de cada categoría con el fin de establecer patrones o regularidades en los datos, generándose descripciones analíticas sobre las dimensiones indicadas en el proyecto.
- iii) *Interpretación:* Esta etapa supuso, en términos generales, integrar, relacionar y establecer conexiones entre las diferentes categorías anteriormente trabajadas.

Por *fiabilidad* de una investigación cualitativa entenderemos el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación. En el contexto de esta evaluación, la *fiabilidad externa* se obtuvo mediante la adecuada selección de los informantes (docentes, directivos y coordinadores de los equipos ejecutores), buscando representar estructuralmente la población o universo estudiado; a través de la regulación y control de las situaciones y condiciones sociales en las cuales se aplicaron los instrumentos cualitativos, cuidando especialmente en las escuelas la no intromisión de directivos en los espacios de conversación con docentes.

Por otra parte, la *fiabilidad interna* en los estudios de carácter cualitativo está referido a la coincidencia de un segundo investigador en la observación y análisis de un hecho; es decir, habla de la obtención de similares conclusiones a partir de un mismo material o información de base. Para cuidar la fiabilidad interna se consideró, en primer lugar, la revisión por parte de la contraparte de los instrumentos de recolección de información, considerando su adecuación con los objetivos propuestos en el estudio evaluativo. Asimismo, el material de campo fue revisado por parte de los distintos investigadores del equipo, realizándose reuniones periódicas de discusión al interior del equipo.

Con el objeto de cuidar la *validez* de los resultados –grado óptimo en que los resultados representan efectivamente la realidad empírica-, en esta investigación se trianguló la información cualitativa con los resultados obtenidos mediante otros instrumentos, lo que, sin duda, aumenta la validez de la investigación en su conjunto. Además, y en términos de la validez interna del análisis cualitativo se aplicará el criterio de *saturación* de la información, como medida mínima para la generación de conclusiones y resultados sobre los distintos ámbitos considerados en el estudio evaluativo en cuestión.

Junto a lo anteriormente dicho, se debe indicar que para asegurar la *fiabilidad* de los instrumentos cualitativos, las pautas de entrevistas fueron revisadas por la contraparte técnica. En ese sentido, éstos actuarán como *auditores externos*¹².

¹² Pérez Serrano, G. (2003): Investigación Cualitativa. Métodos y Técnicas, Editorial Docencia, Buenos Aires, p. 289.

Plan de Análisis Cuantitativo

El plan de análisis cuantitativo, desde la perspectiva de la medición de la convivencia escolar, se ajusta a los diseños de investigación cuasiexperimentales. Por esta razón, el análisis desarrollado se hizo sobre la base de la comparación entre una pre-prueba y una post-prueba, esta última aplicada luego que los profesores habían concluido su participación en los talleres de educación emocional.

El modelo de análisis para la evaluación de la Convivencia Escolar, proporcionó información sobre los resultados regionales y sobre la intervención en su conjunto. Dicho de otro modo, la variable dependiente es el nivel de convivencia escolar observada en los establecimientos educacionales, a nivel regional y en conjunto, mientras que la variable independiente está referida al estímulo o actividades desarrolladas por la intervención que realizan las tres consultoras, en función de los efectos en la convivencia escolar. A continuación se muestra esquemáticamente el procedimiento de la evaluación:

Específicamente, en el análisis se utilizaron herramientas estadísticas descriptivas e inferenciales en el caso del cuestionario aplicado a docentes y sólo descriptivas para el análisis del cuestionario a directivos. Esto se puede resumir en la siguiente tabla:

Tipo de Análisis	Interrogantes	Técnicas Estadísticas
Análisis Descriptivo Caracterización de las variables incorporadas en el cuestionario de Clima Escolar	¿De qué forma están distribuidos los datos? ¿Cuál es la forma de la distribución de datos?	Nivel Univariado Tablas de Distribución de frecuencias de datos.
	¿Cuál es la tendencia observada en los datos?	Nivel de Tendencia Central - Moda - Mediana - Media Aritmética
	¿De qué forma y cuánto están variando datos?	Nivel de Dispersión - Desviación Estándar - Varianza - Valor mínimo - Valor máximo - Rango o amplitud
Análisis Descriptivo/inferencial. (sólo a docentes)	¿Qué relación se observa entre las variables bajo estudio?	Pruebas paramétricas y no paramétricas, en función de las características de las variables. - Correlación y medidas de asociación: r de Pearson t de Student Ji-cuadrado (chi) Tau b de Kendall D de Somers Dependiendo de la generación de variables auxiliares, es posible incorporar otras técnicas.

<p>Análisis inferencial En este punto se busca inferir efectos y resultados. Para ello, a partir de la muestra estadísticamente representativa (muestra probabilística), se infieren resultados a la población. (sólo a docentes)</p>	<p>¿Cuáles son los efectos que tiene, la intervención de las tres consultoras, sobre la variación de los resultados o cambios observados en los sujetos intervenidos?</p>	<p>-Varianza unidireccional one way, o ANOVA one way. Para determinar si más de dos grupos difieren de manera significativa.</p>
---	---	--

Considerando la información proporcionada por los distintos instrumentos cuantitativos (Escala de Convivencia Escolar y cuestionario de percepción de los efectos aplicado a docentes y directivos) el plan de análisis de la evaluación está dividido analíticamente en cuatro etapas o momentos:

Nº	Análisis	Objetivo
1	Aplicación del cuestionario de convivencia escolar	Medición Ex – ante
2	Aplicación del cuestionario de convivencia escolar	Medición Ex – post
3	Contraste entre la primera y segunda aplicación	Efectos en la Convivencia Escolar
4	Aplicación del Cuestionario a docentes	Caracterización de las intervenciones, los efectos del Programa, insumos para el análisis cualitativo.

La hipótesis principal a contrastar se podía expresar de la siguiente forma: “existen diferencias estadísticamente significativas entre la primera y segunda medición de la convivencia escolar, en el sentido que la intervención desarrollada por las consultoras aumentó los valores de la escala proporcionados por el instrumento”.

La confiabilidad de la Escala de Convivencia Escolar aplicada a los docentes se determinó a partir del coeficiente de confiabilidad “Alfa-Cronbach”. Al mismo tiempo, considerando que esta herramienta estadística ha sido concebida para instrumentos unidimensionales, tal como se indicó anteriormente, será necesario obtener los coeficientes de confiabilidad separando el análisis por cada una de las dimensiones del cuestionario.

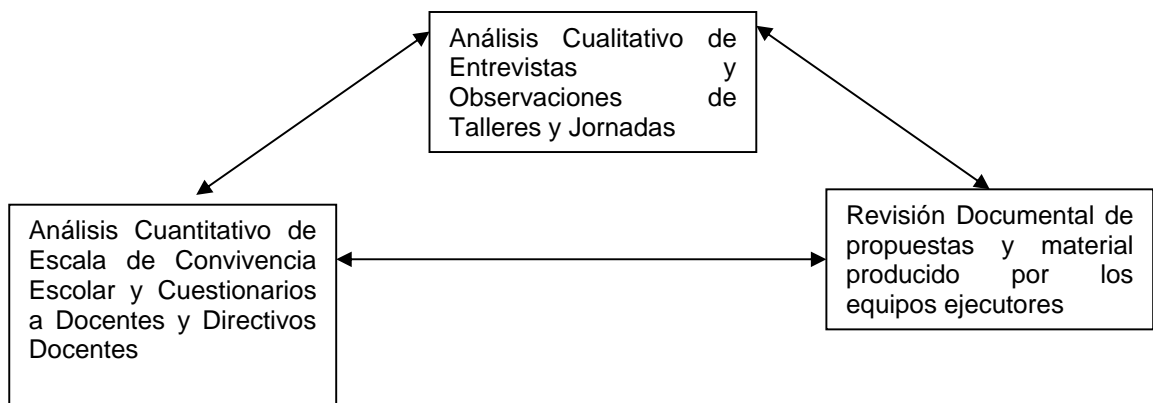
Triangulación Metodológica

La triangulación se puede definir como la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno, lo que permite recoger observaciones/apreciaciones de una situación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas¹³. Se puede agregar que al utilizar diferentes métodos, éstos actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo¹⁴, permitiendo aumentar la validez de los resultados así alcanzados. Comúnmente, la triangulación se realiza utilizando información producida mediante instrumentos cuantitativos y cualitativos.

¹³ Elliott, J. (1985): *La investigación-acción en el aula*, Valencia, España.

¹⁴ Pérez Serrano, G. (1994)

En el caso particular de este estudio evaluativo, la triangulación metodológica, se realizó a través de la aplicación de diferentes métodos e instrumentos sobre un mismo objeto: la implementación del programa de Educación Emocional y los efectos de ésta en la convivencia escolar. Respecto de este estudio evaluativo, este proceso se puede graficar del siguiente modo:



La triangulación metodológica tuvo como principal objetivo generar información relevante para al menos tres ejes problemáticos que componen la investigación: propuestas teórico-metodológica de las distintas instituciones ejecutoras; percepción sobre la implementación de las propuestas del Programa de Educación Emocional; y, por último, efectos o impacto producido en la convivencia de los establecimientos participantes del Programa.

1. ENFOQUES TEÓRICOS DE LOS PROGRAMAS

Cada uno de los programas tiene una propuesta con enfoque teórico, objetivos y metodología que hemos considerado necesario sistematizar a fin de conocer y comprender los acentos de cada una y más adelante, su relación con los procesos observados y las percepciones y juicios evaluativos de los participantes. Esta sistematización se elabora a partir de la propuesta y de las entrevistas realizadas a su equipo coordinador.

1.1 ASESORÍAS ESTRATÉGICAS Y SU ENFOQUE CONCEPTUAL¹

El programa centra su actividad en potenciar las capacidades de todos los miembros de la comunidad educativa por vía de la apertura a la dimensión emocional.¹⁵ Junto con ello se propone contemplar una intervención en profundidad orientada a abrir la conciencia de las emociones en las relaciones institucionales y pedagógicas, para formar ciudadanos con conciencia del nosotros. Dicho en otras palabras, *“es un programa que se orienta a generar competencias para mejorar la calidad del contacto entre alumnos, profesor-alumnos”*.

1.1.1 Principales conceptos

Los principales conceptos básicos que fundan el programa son los siguientes: educación emocional, conciencia emocional, comprensión emocional e inteligencia emocional. Dichos conceptos son entendidos en la propuesta de la siguiente manera :

Emoción: Se entienden las emociones como aquellos impulsos generados en un campo en el cual nos encontramos y que permite conocer la situación bajo el prisma de esa emoción. La emoción se expresa fisiológicamente y es percibida en el cuerpo sensible e interpretada por los cerebros cognitivos y emocionales.

Educación emocional: Es un proceso educativo que permite acceder al mundo emocional, de manera que la persona desarrolle la destreza de percibir y hacer uso de la gama de emociones que experimenta, y que, por otra parte, le permita ser capaz de la transformación personal que resulta de esa experimentación, haciendo aparecer un conjunto de cualidades en ella. Una persona con competencia emocional es una persona en transformación que incorpora nuevas características en su personalidad.

Conciencia emocional. Es un tipo de conocimiento, una toma de conciencia, que se manifiesta cuando nos abrimos al mundo emocional, lo que cambia la visión de sí mismo y del mundo que se habita. La conciencia emocional es autoconciencia, es darse cuenta: *“El mundo emocional con el mundo del sentir tiene que pasar por una investigación de quién tú eres, lo que implica mucho trabajo sobre sí mismo. La vida es el espacio*

¹⁵ Educación Emocional. Programa de desarrollo profesional continuo de docentes. Asesorías Estratégicas.
Fuentes: “Marco para la Buena Enseñanza”; “Marco de la Buena Dirección”; J. Casassus, M. Araneda, A. Calcagni “La educación emocional: un nuevo punto de partida”; Pekrum, Molfenter, Titz, Sprangler “Emotions, learning and achievement in university students: longitudinal studies. AERA, New Orleans, Illinois, 2000; Le Doux, Joseph *The emotional brain*. Touchstone Brooks, 1998; Salovey, P & Meyer, J.M. *Emotional Intelligence, en Imagination, Cognition and Personality*, Baywood Publishing Co New York.

emocional. Lo que uno llama vida es el mundo de las emociones. El espacio emocional está inscrito en el cuerpo, este es el soporte. En el espacio de la mente, la racionalidad es como la configuración de lo emocional. Uno es el soporte de la vida y el otro la configura.”

La comprensión emocional: Es un proceso intersubjetivo en el cual la persona entra en el campo emocional de otra persona y experimenta por sí misma las mismas experiencias o experiencias similares. *“Es la empatía. No tiene que ver con el pensar sino con el sentir. Todo pasa en el espacio del sentir. La comprensión emocional de los docentes en el aula es central para mejorar la calidad de la educación.”*

Inteligencia emocional: Es la habilidad de percibir y hacer uso de las emociones que uno experimenta.

Este enfoque conceptual tiene características específicas que se refieren a la integralidad de la persona, la transformación, la calidad de la educación y el desarrollo de la ciudadanía

Integralidad de la persona: Esta es considerada tanto en el plano corporal, el emocional como el mental. La educación emocional busca incrementar los niveles de conciencia y comprensión emocional.

Enfoque de transformación: Para que la transformación ocurra el aprendizaje debe producirse tanto en los espacios vivenciales como cognitivos. El foco no es el aprendizaje cognitivo sino el experiencial. Se conoce el mundo de las emociones mediante la experiencia directa y no sólo a partir de conceptos referidos a las emociones.

Mejorar la calidad de la educación: Las emociones dan un nuevo impulso y sentido a los esfuerzos por renovar la educación. Las emociones son un factor predictor y estable del desempeño académico de los alumnos. Las emociones pueden obstaculizar el aprendizaje o favorecerlo. No son opuestas a una mayor racionalidad, por el contrario tienen un impacto positivo en el pensamiento y las formas de pensar. Ellas captan anticipadamente, reorientan, priorizan y dirigen el pensamiento cuando este debe estar asociado a las otras personas, a situaciones o hechos. Facilitan los juicios y las decisiones, facilitan la comprensión de los estados de ánimo, permiten analizar la información de origen emocional y utilizan los estados emocionales para identificar y solucionar problemas.

Educación para la ciudadanía: El mundo emocional es central en el desarrollo de la ciudadanía, pues es allí donde se genera el sentimiento del nosotros.

1.1.2 Propósito y Objetivos del Programa

El propósito de la educación emocional es el desarrollo de la conciencia emocional, de la comprensión emocional y de competencias emocionales. Por ello se propone desarrollar las habilidades y capacidades emocionales propuestas por los términos de referencia:

- Capacidad para contactarse con su propio cuerpo
- Capacidad para observar
- Capacidad de empatía con los otros
- Capacidad de detectar estados de ánimo del otro

- Capacidad para detectar los climas grupales e institucionales
- Capacidad para estimular el bienestar propio y de los demás
- Capacidad para crear ambientes de confianza y respeto
- Habilidad para preguntar
- Habilidad para escuchar activamente
- Habilidad para suspender los juicios de valor
- Habilidad para mediar conflictos

Estas habilidades se constituyen y manifiestan en un conjunto de competencias emocionales que se propone desarrollar el programa:

Apertura: Actitud básica de estar interesado por conocer, apreciar y explorar el espacio emocional.

Prestar atención: Estar atento y abierto de manera focal y amplia para estar presente en lo que ocurre.

Percibir: Junto con el desarrollo de la percepción está la capacidad de ponerle nombre a lo que sentimos.

Sentir: Es el acto emocional del cuerpo sensible.

Escuchar: Para comprenderse a si mismo y a otra persona, uno tiene que desarrollar la capacidad de escuchar que no es necesariamente auditiva.

Regular: Es la capacidad de sentir emergencia de una emoción propia en el cuerpo y regular su impulso para aprovechar de manera positiva su aporte energético.

Modular: Conocer, contener y usar la fuerza de las emociones en su expresión, en la relación con otros.

Acoger, contener y sostener al otro: Sostener y contener el propio mundo emocional y el de otros durante el tiempo que se está bajo la influencia de una emoción específica.

1.1.3 Principios Metodológicos

El principio fundamental que orienta el proceso educativo es el de una metodología experiencial y cognitiva que ocurre en primera persona: *“El enfoque es experiencial, o sea, lo primero es la experiencia, después un poco el compartir y después entregar conceptos teóricos”*. Por ello se organizan cuatro líneas de trabajo que están siempre vinculadas a la experiencia.

Toma de contacto: Con la experiencia emocional en el cuerpo. Porque es el lugar donde se experimenta y registra la emoción. Habitar el cuerpo con mayor conciencia permite percibir, identificar e integrar la diversidad de estados emocionales.

Narrativas otorgadas a la experiencia emocional: Parte de la experiencia emocional es la significación que se le otorga. Es fundamental para la elaboración de las experiencias corporales el análisis de éstas.

Construcción de conocimiento: La toma de conciencia sobre la experiencia facilitada en el grupo, permite que la persona cambie su forma de comprender y de vincularse con la realidad. Se genera un conocimiento compartido que da cuenta de lo vivido y permite elaborar un saber iluminador de nuevos y diferentes espacios y situaciones.

Desarrollo de competencias: Percibir el mundo propio y el del otro es la primera competencia y de ellos se desprende todo lo demás. El desarrollo de competencias requiere de dos tipos de acciones. Prácticas y ejercicios. Prácticas de acciones propuestas por el programa o por el participante que permiten el paso de capacidades potenciales a lograr un resultado de su acción. Ejercitar sistemáticamente las técnicas de las prácticas permiten fortalecer las competencias para operar en el estado emocional.

1.2. FUNDACIÓN SEPEC Y SU ENFOQUE CONCEPTUAL

El Programa de Pedagogía Emocional (PROPE) se propone levantar tres andamios educativos, como elementos al servicio de una mejor interacción entre el mundo emocional y el mundo educativo¹⁶.

Andamios para construir una organización emocionalmente inteligente: La organización se construye sobre la base de interacciones diversas: técnicas, laborales, programáticas, jurídicas, contractuales, sociales. En cada una de estas interacciones se utilizan patrones de relaciones entre sus miembros. En la medida que estos patrones se conocen y se decodifican emocionalmente, se pueden construir relaciones más personales, bases de la identidad y trabajo educativo.

Andamios para potenciar la emocionalidad de las personas: No basta con la proyección de objetivos institucionales: se requiere que las personas de la comunidad educativa puedan acceder a estrategias de un mayor conocimiento personal. Una mayor idea de quiénes somos nos permitirá una mayor capacidad y fuerza a efecto de interactuar en un mundo en cambio permanente, inestable exigente, competitivo a la vez que abierto al cambio y las posibilidades de desarrollo social que las nuevas tecnologías nos ofrecen. La educación demanda personas que aporten mayores espacios de reflexión a sus prácticas tanto directivas como pedagógicas, desde una mejor percepción de sus emociones y actitudes frente a las relaciones con los demás.

Andamios para incorporar el desarrollo emocional al trabajo educativo: Las mayores preocupaciones de un centro educativo efectivo están centradas en el fortalecimiento de los aprendizajes de los alumnos. En la base de un mejor aprendizaje, están las emociones. Una mejor autoestima, una reducción de la inseguridad, una relación cercana con su docente, pueden ser predictores de un aprendizaje de mejor calidad. Mayores expectativas frente a las capacidades de los alumnos, docentes acogedores y comprensivos, facilidades para que cada alumno pueda descubrir los misterios de su vida, colaboran efectivamente en mayores logros de los alumnos

¹⁶ Sintonizador. Elementos de acompañamiento para Docentes – relatores. Programa de Pedagogía Emocional, PROPE. Fundación SEPEC- Vicaría de la Educación

Fuentes Bibliográficas: Stegaman y col, 2001; Levy Leboyer, 1995; Pereda y Berrocal, 1999; Le Boteref, 2000; Carvajal, 2000; Delgado, 2000; Daniel Goleman *La inteligencia emocional*; Marco de la Buena Enseñanza. MINEDUC; Marco de la Buena Dirección. MINEDUC.

“Teóricamente siempre partimos de que la propuesta era una propuesta con una concepción sistémica, entonces hicimos unos dibujos y preparamos unos documentos para la prensa, cuando recién nos adjudicamos el proyecto mostrando, en el fondo, cómo cada subsistema que formaba parte de la comunidad escolar se potenciaba”

1.2.1. Los conceptos ejes del programa¹⁷

En la base de los andamios que ofrece el programa está el enfoque de competencias con un conjunto de conceptos claves que conforman el marco teórico a partir de la revisión y síntesis de diversos autores.

“El segundo eje importante es la concepción del Modelo de Competencias. Hemos estado trabajando mucho en lo que son las competencias emocionales, competencias para la vida, por ejemplo. Entonces, hemos estado tratando de armar ahí un modelo propio, también. Porque (...) todo lo previo fue integrar distintos elementos teóricos. Pero queremos hacer como una propuesta más interesante en el sentido de que esté como más redondita, que todavía sentimos que no está tan redonda porque en el fondo ha sido como tomar elementos de un enfoque teórico, de un encuadre hacia otro”.

- La noción de competencias

“Comportamiento que algunas personas dominan mejor que otras y que las hace más eficaces en una determinada situación.” Ellos incluyen conocimientos, habilidades y actitudes que se expresan en el saber, el hacer y el saber hacer. (Levy Leboyer, 1995)

Basados en Pereda y Berrocal (1999), señalan los componentes de las competencias:

Saber. Conjunto de conocimientos (técnicos, sociales) que le permiten a la persona realizar los comportamientos incluidos en la competencia.

Saber hacer. Habilidades y destrezas. Capacidad de aplicar los conocimientos que posee la persona en la solución de problemas que le plantea su trabajo.

Saber estar: Actitudes e intereses acordes con el entorno organizacional y/o social. Comportamientos que se ajustan a las normas y reglas de la organización

Querer hacer: Son los aspectos motivacionales responsables de que la persona quiera o no realizar los comportamientos que componen la competencia.

Poder hacer. Comportamientos relacionados con la disponibilidad de medios y recursos para llevar a cabo los comportamientos incluidos en la competencia.

- La gestión educativa y el desarrollo de competencias

“Un primer eje es el tema de la característica sistémica que engloba a padres-alumnos-directivos –profesores (...) partimos fuertemente con los directivos entendiéndolo que la

¹⁷ Las personas en la organización Competencias emocionales y Gestión directiva. Segunda unidad. Fundación SEPEC- Vicaría e la Educación.

única manera de generar un cambio, de emitir una mirada interna era trabajando con ellos, con los directivos.”

La gestión educativa debe conseguir que los conocimientos de las personas generen valor para la organización escolar constituyendo el “capital intelectual” de la organización para crear un ambiente en el cual la organización escolar y las personas se comprometen en un proceso de aprendizaje continuo. La dirección juega un papel fundamental en ello cuando:

- Diseña y dirige el proceso de cambio organizacional.
- Implanta un estilo de organización abierto al cambio.
- Propicia una cultura que favorezca la toma de decisiones por parte de los miembros de la organización.
- Cuenta con un modelo de gestión por competencias.
- Diseña, evalúa e implementa los Programas de capacitación (aspectos técnicos y actitudinales) que exige el sistema de gestión del conocimiento.
- Reconoce méritos y los aportes en la utilización del sistema por cada empleado en función del aporte de valor a la institución.

El enfoque de gestión basado en competencias (Carvajal, 2000) permite a la organización escolar que lo aplica correctamente:

- Vincular los esfuerzos del personal con visión, valores y estrategias de la organización escolar.
- Integrar sistemas y procesos de recursos humanos, haciendo posible seleccionar, evaluar, asesorar y desarrollar al personal en base a criterios congruentes.
- Evaluar la disponibilidad para el cambio, antes que éstos sean implementados.
- Responder al cambio.
- Preparación para el futuro: planeación de sucesión entre otros.

- Las Competencias emocionales (basadas en Daniel Goleman: “La inteligencia emocional”)

“El segundo eje importante es la concepción del Modelo de Competencias. Hemos estado trabajando mucho en lo que son las competencias emocionales (..) competencias para la vida, por ejemplo (...) más que habilidades nosotros estamos aspirando a llegar a una visión más globalizadora del manejo de las habilidades, enfocado a las competencias.”

A la base de la gestión educativa y del trabajo pedagógico se encuentran las competencias emocionales que es necesario conocer y manejar en la convivencia diaria. Las competencias básicas se distribuyen en cinco dimensiones, de acuerdo con Goleman.

El conocimiento de las propias emociones: Es la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece. Esta capacidad resulta crucial para la introspección psicológica y para la comprensión de uno mismo.

La capacidad de controlar las emociones: La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento, lo que

permite a las personas recuperarse más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida.

La capacidad de motivarse uno mismo: El control de la vida emocional y su subordinación a un objetivo resulta esencial para espolear y mantener la atención, la motivación y la creatividad. Las personas que tienen esta habilidad suelen ser más productivas y eficaces en todas las empresas que acometen.

El reconocimiento de las emociones ajenas: La empatía, la capacidad que se asienta en la conciencia emocional de uno mismo, constituye la habilidad popular fundamental. Las personas empáticas suelen sintonizar con las señales sociales sutiles que indican qué necesitan o quieren los demás, lo que las hace más aptas para el desempeño de profesiones vinculadas a la atención y cuidado por los demás.

El control de las relaciones: El arte de las relaciones se basa en buena medida en la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas. La competencia o incompetencia social y las habilidades concretas involucradas en esta facultad. Son las habilidades que subyacen a la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal.

Estas competencias generales se distribuyen en dos dimensiones: competencias personales y competencias sociales.

- *Las competencias personales* determinan cómo nos relacionamos con nosotros mismos y ellas refieren a tres ámbitos:

Conciencia de uno mismo: Conciencia de nuestros propios estados de ánimo.

Autorregulación: Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.

Motivación: Tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.

- *Las competencias sociales* determinan cómo nos relacionamos con los demás. Incluye:

Empatía: Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajena.

Habilidades sociales: Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.

A partir de estas fuentes los coordinadores declaran estar construyendo su modelo de educación emocional, que, al mismo tiempo, se debe articular e integrar con la práctica de gestión directiva y pedagógica.

“Entonces, hemos estado tratando de armar ahí un modelo propio, también. Porque en ese minuto todo lo previo fue integrar distintos elementos teóricos. Pero queremos hacer como una propuesta más interesante en el sentido de que esté como más redondita, que todavía sentimos que no está tan redonda porque en el fondo ha sido como tomar elementos de un enfoque teórico, de un encuadre hacia otro”.

1.2.2. Propósito y Objetivos del Programa

El programa procura animar la toma de conciencia de las propias capacidades emocionales y transferir esta energía a todas las acciones que colaboran en el aprendizaje de calidad de los alumnos creando así un ambiente de trabajo humanizador, requisito para el bien aprender.

- Objetivo General

Desarrollar un programa de Educación Emocional destinado a la comunidad educativa (supervisores, docentes directivos y docentes de aula) a fin de:

- Implementar un estilo de gestión directiva y pedagógica innovadora que permita la generación de competencias emocionales para el logro de los aprendizajes escolares de calidad en niños y jóvenes de la escuela
- Fortalecer profesionalmente a los docentes.
- Motivar la convivencia escolar
- Construir una institución escolar vinculada a valores y actitudes de ciudadanía

- Objetivos específicos

Los objetivos específicos se desglosan según los actores

i) Equipos directivos y supervisores

- *Desarrollar la conciencia emocional para:* Generar condiciones que promuevan una armónica convivencia escolar; desarrollar nuevas formas de trabajo centradas en la cooperación, participación confianza, respeto por la diversidad, empatía y solidaridad; y, por último, diseñar formas de trabajo que permitan transferir a los alumnos y alumnas conciencia y comprensión emocional

ii) Docentes:

- *Desarrollar conciencia y comprensión emocional para:* facilitar ambientes emocionales favorables a la interacción positiva entre los diferentes actores de la comunidad educativa; y, para estimular y promover más y mejores aprendizajes en los alumnos y alumnas tanto en el espacio del aula como en la escuela en su conjunto.

- *Desarrollar competencias en los docentes que contribuyan a:* establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto; establecer y mantener normas consistentes de convivencia en el aula; formular altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos; establecer un ambiente organizado de trabajo, disponer de los espacios y recursos en función de los aprendizajes; favorecer el tratamiento de Objetivos Fundamentales Transversales centrándose en la formación para una ciudadanía responsable.

- *Desarrollar competencias para* diseñar formas de trabajo que permitan transferir a los alumnos y alumnas conciencia emocional.

1.2.3. Principios metodológicos¹⁸

SEPEC orienta la propuesta al desarrollo de actitudes que surjan desde una opción personal frente a los procesos de reforma y del desarrollo emocional. Desde una mirada y enfoque constructivista, se propone animar el desarrollo docente inserto en su realidad cultural en los siguientes sentidos: valorar sus experiencias y saberes previos, generar discrepancias, diferencias con la revisión de nueva información y procedimientos (conflictos cognitivos y socio-cognitivos) reconstrucción de lo aprendido en vista de impulsar su apropiación y su uso (transferencia, aplicación).

Un primer elemento de la metodología es la vinculación a la experiencia de los participantes:

“Lo otro, que es el constructivismo, la metodología constructivista que es partir de la propia experiencia de la gente (...) partir del contexto, de las experiencias personales pero vinculándola con los contenidos del desarrollo activo”.

Un segundo principio se refiere a las estrategias de aprendizaje las cuáles deben permitir abordar el conocimiento a partir del análisis y la evaluación, el pensamiento crítico, la reflexión y el debate.

“...metodológicamente nos hemos centrado mucho en hacer ejercicios y promover la reflexión. Uno de los objetivos grandes del proyecto es la autoconciencia. Entonces hemos trabajado, tratado de trabajar mucho ese tema.”

Un tercer elemento de la metodología está radicado en la concepción del profesor como mediador entre los alumnos, sus familias y las estructuras sociales y culturales del país, siendo personas capaces de aportar desde su propia reflexión y análisis. Por tanto, interesa que la metodología les facilite la transferencia a su contexto educativo desde la utilidad de la aplicación.

“...más bien, nuestro modelo que estamos creando con la propia gente, con la propia experiencia, la reflexión. Es una integración de muchas cosas. pero que se puedan, también, transferir; porque el riesgo de esto es que quede en un bonito curso de conocimiento sobre desarrollo emocional pero ¿qué hago con toda esta cuestión, ¿para qué me sirve todo esto? (...) Entonces, eso nosotros vamos acumulando y también al final hay otros trabajos que son de transferencia, de desarrollar alguna experiencia y de informarla de acuerdo a unos pasos que se dan”.

Dentro de la metodología, SEPEC considera actividades transversales a efecto de generar estrategias de aprendizaje activo y pertinente. Por ello la sesión se estructura sobre la base de cuatro momentos:

Síntesis de inicio: Se invita a dos o tres alumnos a presentar una síntesis de la sesión anterior (no más de 7 minutos)

¹⁸ Elementos orientadores de la propuesta metodológica, punto 7 en *El Sintonizador. Elementos de acompañamiento para docentes relatores Programa de Pedagogía Emocional. PROPE. SEPEC. Vicaría de la Educación*

Currículo emergente: Actividad de inicio con lectura del diario del día de una noticia aparecida en la prensa que muestre un tema de análisis: *"en todas las sesiones existe el currículum emergente que es, simplemente, partir de la lectura del diario de hoy día que son esos diez minutos iniciales que tú no hayas que hacer porque tienes dos o tres personas adentro..."*.

Trabajo en torno a contenidos y estrategias metodológicas: Distribuidos en los talleres y dinámicas de las unidades de aprendizaje

Bitácora personal: Ficha personal destinada a la metacognición sobre la experiencia vital y la auto evaluación. Es una síntesis del trabajo del día: *"Hay bitácoras, hay cuatro bitácoras que son instrumentos autoevaluativos que tiene que ver con metaaprendizaje. Entonces se aplican una vez terminada la sesión. Son como por sesión por medio y ahí la gente se auto evalúa y pone las razones por qué"*.

Además de las jornadas así estructuradas, SEPEC implementa otras actividades guiadas para ser trabajadas con los directivos en vistas a impulsar el desarrollo de sus competencias en gestión escolar y su puesta en práctica en la organización educativa: PICEG (Plan de incremento de competencias emocionales de la gestión); JOPAZ (Propuesta de trabajo en la implementación de Jornadas por la Paz y la Convivencia); Matriz COVI (conjunto de competencias diseñadas para su incorporación en el trabajo con los profesores y los alumnos); Plan PROPE (Proyecto Anual de trabajo para los directivos). Finalmente ofrece un número importante de lecturas a través de la página web. Con este conjunto de orientaciones y actividades, SEPEC procura sustentar los procesos y los aprendizajes propiciados en su propuesta.

1.3.- AMAR EDUCA Y SU ENFOQUE CONCEPTUAL¹⁹

Lo que se propone el programa es el inicio de un plan a largo plazo que permitirá abrir un espacio de bienestar fundado en el entendimiento de lo humano, y como tal liberador de las condiciones de dolor en que viven los profesores, alumnos y padres en las comunidades educativas del país y generador de una ampliación de los espacios de conciencia de nuestra identidad común y de la matriz relacional (emocional) que lo hace posible.

El programa procura constituir un aporte de innovación, particularmente en la gestión de directivos y docentes como personas adultas con autonomía reflexiva y de acción que promueven una adecuada convivencia escolar, una cultura organizacional que otorgue sentido y amplíe las posibilidades de apertura personal y profesional de los miembros de la comunidad escolar.

1.3.1. Los principales conceptos

Educación tradicional y emociones

¹⁹ Educación Emocional. Programa Desarrollo profesional Continuo de Docente. Amar Educa. **Fuentes:** Mariana Alwyn: Documento Políticas de Convivencia; Mario Aguilar y Rebeca Bize: Pedagogía de la Diversidad.; MINEDUC: "Marco para una Buena Dirección"; Colegio de Profesores: "Bases para el compromiso para el Fortalecimiento de la Educación y la Profesión Docente"; PUC: Salud laboral de los profesores en Chile; MINEDUC: "Marco para la Buena Enseñanza"; Documentos del Instituto Matritico.

Lo central de la educación no está en los contenidos, sino que en la emoción desde donde se hace la educación. La educación ha seguido el camino de los contenidos bajo el supuesto que es un instrumento para asegurar ciertas formas del quehacer. Con ella ha desaparecido el aspecto fundamental de la educación que es la incorporación de los niños a un modo de convivencia que los adultos queremos desde el punto de vista humano. Si queremos que los niños crezcan como ciudadanos, como seres éticos, responsables, que posean un vivir digno, estético, grato, creativo en el sentido de que tenga imaginación, que tengan presencia para el bienestar, hay que preocuparse de las emociones.

“...pensamos que las dificultades de los niños, en general, en los colegios no van a tener que ver con los contenidos sino que con el espacio emocional en el cual se está dando la relación maestro/niño. Pensamos, también que los seres humanos son constitutivamente -desde toda esta biología- seres amorosos y que lo central para el desarrollo de una persona, de un niño, de un adulto, es este proceso que uno puede tener en la continua transformación del crecimiento. Para que ese ser crezca y se transforme en adulto respetable por otros y por sí mismo -sobre todo por sí mismo- capaz de colaborar en un mundo con otros, en un mundo democrático, tienen que crecer sin que este amor, esta condición de ser amoroso fundamental, sea fraccionada”.

En la propuesta se señala que los seres humanos son considerados racionales, y no se considera los fundamentos emocionales de la acción humana. Este hecho ha transformado a la educación: se forman niños con razones para actuar pero no responsabilidad, porque la responsabilidad pertenece a la emoción.

Se agrega que la cotidianidad de una escuela tradicional es lo más alejada de la toma de contacto emotivo consigo mismo y con los otros. Si aspiramos a un desarrollo educativo integral este aspecto es indispensable de considerar, ya que es a través de la emotividad que el ser humano tiene la percepción de sí mismo en términos de felicidad.

Importancia de la educación emocional

En la concepción relacional de nuestra identidad psíquica, las emociones están a la base de nuestros aprendizajes que especifican los ámbitos de acción en que nos movemos en nuestro vivir y convivir. Por ello el clima emocional es entre varios factores identificados, el que tiene más incidencia en el fracaso escolar (Juan Casassus, 2002)

“...pensamos que las dificultades de los niñas, en general, en los colegios no van a tener que ver con los contenidos sino que con el espacio emocional en el cual se está dando la relación maestro /niño.”

La así llamada educación emocional implica reconocer que la persona se constituye en lo social, y que accede a lo público con una mirada y una acción que son tributarias de su propia experiencia, de sus preguntas, sus respuestas y sus errores. Y que la explicación de tales experiencias es siempre hecha a partir de la matriz relacional (emocional) en que nos encontramos en nuestro vivir y convivir.

El programa se enmarca en la concepción de la Biología del Amar propuesta por Humberto Maturana. Dicha concepción comprende las siguientes distinciones

- *Los seres humanos son animales amorosos*

Biológicamente somos amorosos como un rasgo de la historia evolutiva lo que significa dos cosas: que el amor ha sido la emoción central conservada en la historia evolutiva desde unos seis o siete millones de años atrás; que nos enfermamos cuando se nos priva de amar como emoción fundamental de nuestra existencia relacional con otros y con nosotros mismos.

“Pensamos, también que los seres humanos son constitutivamente - desde toda esta biología - seres amorosos y que lo central para el desarrollo de una persona, de un niño, de un adulto en este proceso es la continua transformación del crecimiento.(...) Lo que uno –idealmente – debiera hacer es ayudar a los adultos a que puedan ser esos seres adultos que los niños necesitan. Y esto pensamos que se logra a través del entendimiento de nuestra naturaleza biológica como seres humanos”.

- *Se es persona sólo en la biología del amar*

El único vivir cultural en el que se es persona, en el que puede ser responsable del propio hacer y ser espontáneamente ético, es el que supone la epigénesis de vivir en la matriz biológica de la existencia humana, que es la relación materno infantil en la total aceptación y disfrute de la cercanía corporal en el juego. Cuando esto no sucede en la infancia, tiene que darse, de forma accidental o intencional, una relación con algún adulto que pueda crear un convivir equivalente a la relación materno-infantil de total confianza en el respeto mutuo y de aceptación corporal plena.

“Para que ese ser crezca y se transforme en adulto respetable por otros y por sí mismo - sobretodo por sí mismo- capaz de colaborar en un mundo con otros, en un mundo democrático, tiene que crecer sin que este amor, esta condición de ser amoroso fundamental, sea fraccionada. Por lo menos que no sea fraccionada de una manera sistemática”.

- *Todos somos igualmente inteligentes*

Desde un punto de vista biológico los seres humanos somos igualmente inteligentes y esto es así porque vivimos en el lenguaje. Ya que la plasticidad neuronal necesaria para vivir en el lenguaje es tan enorme, todos somos igualmente inteligentes.

- *La emoción determina la inteligencia*

No pensamos que existen distintos tipos de inteligencia. Pensamos que las emociones modulan el dominio de las conductas inteligentes en las cuales operamos y de allí que nuestra inteligencia pueda ser expandida o restringida de acuerdo a las distintas emociones que vivimos.

“...Todos los niños, todas las personas en cuanto tienen un lenguaje somos potencialmente, igualmente inteligentes. La inteligencia tiene que ver con la plasticidad conductual en un mundo cambiante y (pensamos) que se puede restringir la conducta inteligente o facilitar la conducta inteligente según las emociones de las cuales se trate. Y pensamos que las dificultades de los niños@s, en general, en los colegios no van a tener que ver con los contenidos sino que con el espacio emocional en el cual se está dando la relación maestro /niño”.

- *Solo el amar expande la inteligencia*

El amar expande la inteligencia debido a que el amar es el dominio de aquellas conductas a través de las cuales uno mismo, el otro, la otra la otra y lo otro surgen como legítimos en coexistencia con uno mismo, nos amplía la mirada y nos permite la colaboración. Vivir en el amar, en la biología del amar, en la conservación de la colaboración, en la aceptación del otra y la otra, en la aceptación de las condiciones de nuestra existencia, como una oportunidad y no como una oposición, restricción o limitación, ha sido fundamental para la tendencia evolutiva de conservación de la expansión continua de la inteligencia en nuestro linaje

“Pero los adultos que son capaces de relacionarse con los niños escuchándolos, viéndolos; y por lo tanto en el respeto, generan bases de convivencia y de respeto y, son camino fundamental para que los niños crezcan como adultos que van a ser seres responsables consigo mismo capaces de aprender cualquier cosa que sea necesaria, a lo largo de su vida. Por lo tanto, el problema de la inteligencia es lo que es manejable”.

- *Las emociones como conductas claves para la transformación propia y del mundo en que se vive*

El modo de relacionarse, de convivir, de interactuar entre adultos y entre adultos y los niños de una comunidad educativa determina el clima emocional (espacio psíquico relacional) de la comunidad, y por cierto del aula. Un clima emocional adecuado en el aula permite la construcción de espacios de respeto por el trabajo individual y colectivo, la concentración en la tarea y las relaciones de colaboración.

“El que ocurra -el crecimiento de los niños en su hogar, en su colegio, en la calle - de una manera en la cual crece visto porque es respetado. Y desde que ser visto porque es respetado aprende a respetar, se abren las posibilidades de colaborar con otro.”

La razón, como la distinción de las coherencias operacionales de nuestros haceres, seguirá siendo fundamental en nuestra existencia. Pero las emociones como clases de conductas relacionales que especifican los ámbitos en que estos haceres ocurren, guían el curso de nuestra transformación y de nuestra misma existencia.

Nuestra existencia ocurre en un cosmos que traemos a la mano en nuestro vivir y convivir, como una expansión de nuestra corporalidad, por lo que al guiar nuestras emociones el curso que siguen nuestros haceres en el mundo, ellas van de hecho configurando tanto el modo de vivir como la clase de mundo que vivimos.

- *Emociones y conciencia*

Al incorporar la dimensión emocional al proceso de transformación de la escuela se torna posible la ampliación de la capacidad de conciencia y atención frente a las propias percepciones, las creencias sobre sí mismo, la cultura y el mundo. La vinculación del docente directivo y de aula consigo mismo y con el otro, la otra y lo otro, en su comunidad docente, se presenta como un espacio fundamental en que se pueden lograr el descondicionamiento de las prácticas tradicionales y la apertura a lo nuevo.

1.3.2. Propósito y Objetivos

En la perspectiva del desarrollo profesional continuo de docentes, se propone desarrollar un programa de educación emocional desde el entendimiento de los fundamentos biológicos y culturales de lo humano dirigido a supervisores, docentes directivos y docentes de aula de la Educ. Básica y Media, pertenecientes a 13 establecimientos de la RM, que participaron en el programa: Sistema de aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, con el objeto de incidir directamente en el mejoramiento de la convivencia escolar y en los aprendizajes escolares, así como en el fortalecimiento profesional de los docentes y de la construcción de una institución escolar vinculada a valores y actitudes de ciudadanía.

Para lograrlo, el programa desea centrarse en reforzar la conciencia y entendimiento relacional (emocional) de todos los adultos que conforman el espacio educativo a que invita el programa: supervisores, directivos, docentes de aula y apoderados.

El programa desea contemplar una intervención en profundidad orientada a abrir la conciencia de las emociones en las relaciones personales, institucionales y pedagógicas para formar a ciudadanos con conciencia del nosotros.

“Aquí nosotros nos preocupamos por el entendimiento de los fundamentos biológicos y culturales de lo humano.(...) Que uno trabaje con lo humano, con las personas, con los seres humanos sin vivir el entendimiento de los fundamentos de qué es este ser humano, qué es este ser vivo. Y resulta que eso en la educación tampoco está. La educación es un proceso de formación humana, fundamentalmente. Entonces, es muy interesante –para nosotros- el abrir este espacio reflexivo sobre la clase de seres que somos. (...) Estoy hablando de un conversar en que el resultado de ese conversar es bienestar.”

Objetivos Generales

- Ampliar la conciencia de los fundamentos biológicos y relacionales (emocionales) del entendimiento de lo humano y de la naturaleza de la educación como una transformación en la convivencia, en equipos directivos y supervisores de escuelas básicas, para generar condiciones que promuevan una armónica convivencia escolar y se desarrollen nuevas formas de trabajo centradas en la cooperación, participación, confianza, respeto por la diversidad, responsabilidad, libertad y comportamiento ético.
- Ampliar la conciencia y entendimiento relacional (emocional) de los docentes para facilitar las dinámicas emocionales favorables a la interacción positiva entre los diferentes actores de la comunidad educativa, de manera que amplíen sus capacidades de conductas inteligentes, creativas y éticas en el bienestar del placer de hacer lo que se hace, contribuyendo a un quehacer social responsable de los alumnos y alumnas, tanto en el espacio del aula como en la escuela en su conjunto.
- Ampliar la autonomía reflexiva y de acción en el habitar de los docentes que resulten de la generación de comportamientos adecuados según los criterios que están establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza y a su vez, favorecer el

tratamiento de los Objetivos Fundamentales Transversales, centrándose en la formación para una ciudadanía responsable.

El programa se propone desarrollar las siguientes capacidades y/o habilidades en los supervisores, docentes directivos, de aula y apoderados:

- En Supervisores, Docentes Directivos, y de Aula y Apoderados

- Capacidad para reconocer y entender la naturaleza emocional de su vivir y convivir.
- Capacidad de observar.
- Capacidad para reconocer y entender la naturaleza emocional del vivir y convivir del otro y la otra.
- Capacidad para monitorear los climas grupales y /o institucionales.
- Capacidad para orientar su quehacer en el bienestar propio y el de los demás.
- Capacidad para generar ambientes de confianza y respeto.
- Habilidad para preguntar.
- Habilidad para escuchar activamente.
- Habilidad para suspender los juicios de valor.
- Habilidad para mediar conflictos.

- Consecuencias a observar en alumnos y alumnas

- Aprenden a reconocer y entender la naturaleza emocional de su vivir y convivir.
- Aprenden a reconocer y entender la naturaleza emocional del vivir y convivir del otro y la otra.
- Aprenden a reflexionar sobre sus experiencias desde la trama relacional en la que realizan su vivir y convivir.
- Aprenden a escuchar.
- Aprenden a concentrarse en las tareas escolares.
- Aprenden a modularse y ser respetuoso de las diferencias con los otros y las otras.
- Aprenden a ser responsables y libres de su quehacer.
- Aprenden a co-inspirar y colaborar con un proyecto común.
- Aprenden a vivir y convivir de un modo naturalmente ético.
- Aprenden el arte y la ciencia del conversar.

1.3.3. Los ámbitos de la formación y sus consecuencias

La formación se da en tres ámbitos:

Ámbito de la Comprensión: Dominio del operar espontáneo del entendimiento del propio vivir como seres humanos (habitar).

Ámbito del Hacer: Dominio del operar espontáneo o intencional del entendimiento de la constitución de lo humano en el espacio laboral docente (co-habitar).

Ámbito del Formador: Dominio del operar intencional desde el entendimiento de la Matriz Biológica del Entendimiento Humano en la formación de otro, otra u otros en ese entendimiento.

La reflexión que se produzca en la formación tiene las siguientes consecuencias relacionales de su ocurrir:

- Un aumento en la auto aceptación y el auto respeto que amplía la responsabilidad, la autonomía y la creatividad en las personas que forman parte de la comunidad educativa
- Más confianza y respeto en las relaciones interpersonales en la comunidad educativa en la conservación de la biología del amar.
- Coordinaciones de acciones y colaboración adecuada entre los miembros del equipo docente, entre docentes y apoderados y entre los docentes y sus alumnos y alumnas.
- El Director o Directora se transforma en un facilitador o facilitadora de procesos colaborativos, creativos y de convivencia en el bienestar al interior de la comunidad educativa.
- La cultura organizacional llega a ser una forma de convivencia que soporta la creatividad y la colaboración, en una ampliación espontánea de los espacios reflexivos y de acción en el bienestar en la comunidad educativa al realizar el proyecto educativo.
- Una cultura organizacional que conserva el bienestar de quienes forman parte de la comunidad educativa, naturalmente hace sentido social en el vivir y convivir de la comunidad más amplia en la que existe y surge en el hacer de quiénes la realizan en armonía con el medio natural que la contiene

1.3.4. Los principios metodológicos

El eje de la formación está en producir la transformación de la convivencia mediante la reflexión sobre la propia experiencia. A partir de la concepción del aprendizaje como proceso inconsciente de transformación en el convivir, la reflexión sobre el hacer, los sentidos y sus significados, se constituye en la estrategia fundamental para el cambio que se busca y desea hacer.

El aprendizaje como proceso inconsciente de transformación en la convivencia.

El aprendizaje es un proceso inconsciente de transformación en la convivencia, incluso el aprendizaje que llamamos consciente. Lo que podemos describir no son las dimensiones de nuestra transformación en la convivencia, sino solo el operar consciente que resulta de esa transformación.

“El nombre general que tiene esto- educación emocional- no se nos aplica porque no es educación emocional lo que nosotros estamos haciendo. Las emociones no pueden quedar fuera porque son el fundamento de todo hacer. Así es que lo que hemos hecho es eso: generar a lo largo del año un fluir de opiniones que tienen un carácter experiencial, reflexivo. Experiencial no porque tengan que hacer ejercicios – sino por la naturaleza de estar ahí en las reflexiones, en las conversaciones y en los ejercicios que en algún momento - puede que - hayamos escogido hacer.”

“...Ninguna metodología – jamás- asegura resultados, sobretodo en el espacio de las relaciones humanas. Lo único que usted puede hacer es confiar en la naturaleza humana. Una naturaleza fundamentalmente dispuesta a aprender y entender – en particular por los profesores - que han escogido ese camino con los niños. Entonces, que tiene que ver con ellos”

“...yo me atrevería a decir que es una línea metodológica transversal a la habitual en donde uno distingue las clases expositivas, las clases de participación, en que no tiene que ver lo que uno está diciendo cosas para enseñarles a los otros para que ellos se conduzcan de acuerdo a esas cosas, sino que tiene que ver con la evocación de lo que ellos están viviendo y han vivido.”)

La formación como espacio reflexivo fundamental

La reflexión sobre la Biología del Amar genera un convivir en el que las conversaciones transcurren a partir de la legitimidad de nuestras propias experiencias y de las preguntas que ellas nos muestran.

“Esto lo hemos ido haciendo con reuniones enseñando, mostrando, evocando, creando situaciones reflexivas con los profesores, se vayan dando cuenta de que – efectivamente- son seres inteligentes, capaces. Que tienen todos los elementos para respetarse a sí mismos y para respetar a los niños, que lo que no saben lo pueden aprender y, que los niños son seres tan inteligentes como ellos pero requieren adultos que los reconozcan.. No es hablar... no hablamos de emociones”.

Tal convivir que sólo es posible en la biología del amar, permite ver la trama emocional que lo hace posible al reflexionar sobre cómo es que hacemos lo que hacemos en nuestro vivir y convivir.

“...No pienso que nosotros tengamos todas las respuestas de cuál es la metodología adecuada para hacer lo que nosotros estamos haciendo. Tampoco creo ni estoy diciendo que sea la única manera de hacer lo que nosotros estamos haciendo. Pero si estoy completamente entusiasmado en descubrir en el hacer de lo que estamos haciendo cuáles son las posibilidades que se abren para ir generando estos espacios reflexivos de conciencia, de responsabilidad en las personas”.

La formación pretende generar un espacio reflexivo constituido por el mirar lo que se hace, mirar el procedimiento que se usa para mirar lo que se hace y las dimensiones ocultas de este procedimiento (desde dónde es que se hace).

“...no les vamos a enseñar nada nuevo que no sepan. Los estamos invitando a la reflexión en cuanto sí mismo para descubrir todas sus capacidades que están allí, ocultadas muchas veces o negadas por desconfianza o suprimidas por particulares historias vividas que han sufrido”.

“Entonces, es muy interesante – para nosotros- el abrir este espacio reflexivo sobre la clase de seres que somos. No como una ola gigantesca de nuevos conocimientos y saberes, sino como un espacio reflexivo que a partir de sus propias experiencias, les permita a ellos abstraer estas condiciones o características fundamentales de la clase

de seres que somos. Si eso logra algún grado de confianza y conciencia, de ampliación de conciencia del quehacer ¡fantástico!”

2.- IMPLEMENTACIÓN DE LAS PROPUESTAS

El conocimiento y la comprensión de la forma en que las diferentes propuestas de perfeccionamiento han sido implementadas constituye un insumo relevante para la realización del análisis final del presente estudio evaluativo. Esto adquiere especial relevancia en la perspectiva de aportar sugerencias a las propuestas que se están implementando y para el desarrollo de futuros trabajos en el ámbito de la educación emocional.

Las fuentes utilizadas que permiten dar cuenta de la implementación de las propuestas son observaciones de sesiones de perfeccionamiento²⁰, revisión de material educativo y entrevistas con coordinadores y/o miembros de los respectivos equipos. Se complementa esta información, cuando es pertinente, con datos que surgen de las entrevistas grupales e información de base recopilada en los cuestionarios.

2.1 TRABAJO EN TERRENO

La forma en que se organizó el trabajo en terreno de los diferentes programas, responde, indudablemente, a la estrategia que cada uno consideró más apropiada para cumplir con éxito los objetivos que se propusieron. La bajada a terreno de las propuestas tiene que ver fundamentalmente con el diseño metodológico identificado como el más coherente con la propuesta teórico-conceptual, pero también tiene un rol significativo el número de participantes, los recursos disponibles y la ubicación geográfica de las escuelas. La exigencia de focalización en el 30% de escuelas que plantea los términos de referencia, también ha influido en la implementación en terreno.

2.1.1 Presentación del programa en los establecimientos

La presentación del programa en los establecimientos participantes constituye un momento fundamental para la motivación y el compromiso de directivos y docentes en el programa que se inicia. Dado que el tema, a su vez, alude a un ámbito poco explorado en la cultura escolar y específicamente en las prácticas docentes, como es la educación emocional, consideramos que el momento de presentación es interesante de ser relevado.

a.- SEPEC

La presentación del programa en las escuelas fue realizada por un profesional del equipo del SEPEC acompañado de una profesional del Departamento Provincial de Educación (DEPROV). La presentación inicial fue realizada a los directivos en cada escuela y se les solicitó que firmaran una carta de compromiso que avalara su voluntad de participar en el programa.

²⁰ Se observaron dos sesiones colectivas de Asesorías Estratégicas, dos sesiones colectivas y una jornada de escuela de Amar Educa y dos sesiones por escuela de SEPEC. Se tuvo reuniones con una profesional del equipo del SEPEC y una profesional del equipo de Asesorías Estratégicas.

De igual forma el programa fue presentado a los docentes en cada escuela cuando se iniciaron las actividades con ellos. Los docentes interesados firmaron también una carta de compromiso. Se comprometió aproximadamente un 80% de docentes por escuela, sin embargo, en la actualidad, participa prácticamente el total de los docentes.

Algunas escuelas presentaron resistencia a la recepción del programa, por la cantidad de proyectos diferentes en que se encontraban, no obstante, durante el desarrollo del programa esta actitud fue variando, apreciándose un grado de involucramiento importante en la mayoría de los docentes.

En relación a las expectativas detectadas al comienzo del programa, uno de los coordinadores expresa:

“...hay varios colegios que no esperaban nada, que en el fondo las expectativas eran súper bajas...y más que nada existía un temor a tener más trabajo. Los otros, los que sí tenían expectativas, esperaban que fueran cursos de desarrollo personal, como para hacerse cariño... Ojalá toda la sesión fuera relajación, respiración, ejercicios de cuerpo, música y no sé qué. Y claro, hemos estado bien cerca de eso, en un punto intermedio, porque, en el fondo también hay trabajo”

b.- Amar Educa

Las escuelas y liceos fueron visitados por los profesionales del equipo, presentando el programa a directivos y docentes e invitando a participar en éste en forma voluntaria. Los coordinadores señalan que uno de los problemas que se presentó al inicio, fue el lugar de realización de las sesiones para los docentes, en principio pensado en un local del centro de Santiago. Finalmente se acordó una forma de funcionamiento que significó organizar dos grupos de escuelas, uno que agrupa a Buin y Maipú y el otro a Lampa.

c.- Asesorías Estratégicas

Las escuelas fueron elegidas por las direcciones provinciales y el Coordinador del Programa tuvo una reunión con los directivos de las escuelas para presentar el programa. No se realizaron visitas por escuela explicando el sentido del programa y motivando la participación de los docentes.

1.2. Sesiones de perfeccionamiento

En las sesiones con los docentes cada institución se juega la factibilidad de llevar a la práctica su propuesta, se tensiona en la búsqueda de las estrategias más adecuadas para facilitar la apropiación por parte de los docentes de los postulados teórico-conceptuales que las orientan. En el trabajo con los docentes va quedando de manifiesto también, desde dónde se actúa como equipo capacitador, qué cercanía existe con el ámbito escolar y con las prácticas docentes.

a.- SEPEC

El perfeccionamiento para los docentes se realizó en un total de nueve sesiones, de cuatro hrs. de duración, una vez al mes en cada escuela. La focalización se desarrolló en

tres escuelas a partir de Agosto, significando cinco sesiones más de trabajo con directivos y/o docentes, según los requerimientos de cada escuela.

El Programa está organizado en las siguientes tres Unidades temáticas:

- Del individuo a la Persona
- Del encierro a la Convivencia
- Transferencia al Aula

En la primera Unidad los contenidos tratados fueron: “*Conociendo la génesis y el valor de las emociones*”; “*El sentido del trabajo con el cuerpo*”. En la segunda Unidad los contenidos fueron: “*Desarrollando mis talentos y mis habilidades para vivir*” enfocado desde el reconocimiento de las emociones y la relación con otros. La tercera Unidad se refiere a trabajar estrategias que faciliten la transferencia de lo trabajado en las unidades anteriores a la práctica docente, tomando como base los OFT y el Marco para la Buena Enseñanza.

Cada sesión tiene una duración de cuatro horas y se realiza en tiempos liberados a los docentes para estos efectos. Para cada sesión se cuenta con material de apoyo específico y las exposiciones de los relatores son acompañadas con la presentación de los contenidos en power-point. Al final de cada sesión circula una lista de asistencia, como asimismo los participantes deben responder una breve pauta de evaluación de la sesión.

Las sesiones presentan una pauta de trabajo similar, iniciándose con una breve lectura del diario del día, compartiendo las noticias que más les impactan, luego trabajo corporal y de relajación, para continuar con el tema específico a tratar, donde se combina exposición de contenidos, con guías y pautas de trabajo. Se realizan preferentemente trabajos grupales, estando organizada la sala para esos efectos.

Existe un diseño metodológico claramente estructurado, en el cual los contenidos son definidos y acotados. El trabajo corporal es valorado y utilizado en tanto facilitador del trabajo de perfeccionamiento, sin constituir un eje central de la propuesta. En concordancia con lo que el equipo coordinador señala en la entrevista, el eje central del programa es incidir en la gestión de las escuelas y en la calidad de la convivencia, adecuándose el diseño metodológico a este propósito. Es así como se trabaja en actividades y contenidos claramente relacionados con el quehacer escolar y la práctica cotidiana de los docentes. La cercanía al mundo escolar, queda de manifiesto por ejemplo, en las actividades desarrolladas en una de las sesiones observadas, las que se enmarcan en lineamientos de la política educativa, como son el Marco para la Buena Enseñanza y los Objetivos Fundamentales Transversales.

A juicio del equipo, lo que también ha sido corroborado en las entrevistas grupales, los ejercicios de autoconciencia corporal y relajación han sido especialmente valorados, tanto por los directivos como por el conjunto de los docentes.

Los docentes tienen acceso con claves personales a la página web del programa, donde encuentran textos de apoyo y guías de actividades. Se programó un acompañamiento on-line que respondiera a requerimientos de los docentes, pero en la práctica, el uso del recurso electrónico fue escaso, principalmente por la carencia de acceso expedito a internet y por una práctica poco desarrollada de los docentes en este ámbito.

Un aspecto formal al que se le ha puesto atención, es el cumplimiento de horarios en las sesiones y de fechas para los trabajos que deben entregar los docentes. Las sesiones comienzan a la hora y terminan puntualmente, aún cuando al comienzo puedan estar presentes sólo dos o tres personas. Este aspecto, que pudiera ser interpretado como rigidez, a su vez, en las entrevistas grupales es valorado por los docentes, entendiéndolo como un signo de seriedad y compromiso por parte del programa.

b.- Amar Educa

El perfeccionamiento se organizó para el primer semestre, en 6 sesiones colectivas de tres horas de duración cada 15 días y además, cada escuela ha tenido una jornada de cuatro horas con toda la comunidad educativa. En el segundo semestre se reorganizó el trabajo en terreno para Buin y Maipú, debido al gran número de docentes participantes en las sesiones colectivas, lo que dificultaba considerablemente las actividades. En este contexto fueron reemplazadas las sesiones colectivas por tres jornadas por establecimiento en las comunas de Buin y Maipú. Para la comuna de Lampa se mantuvo el diseño original.

En este programa no se focalizó, todas las escuelas recibieron similar atención. Se observan metodologías diferentes, según se trate de sesiones colectivas o de jornadas por escuela. Las sesiones colectivas constan de una exposición de aproximadamente una hora y luego trabajos grupales con preguntas orientadoras. Se finaliza con una puesta en común de los diferentes grupos. En una sesión colectiva observada, se reemplazó el trabajo grupal por una actividad de ritmo y sonido, lo que no se repitió en otras sesiones, sino que fue implementada en las jornadas por escuelas.

El principio metodológico del cual se parte, que quedó explicitado en la entrevista al equipo, es la capacidad de reflexión que se intenta desarrollar en los docentes. En la medida que éstos estén atentos y sigan concentradamente cada exposición, se producirán comprensiones respecto a situaciones y problemas que dañan su desarrollo como personas y las relaciones que establecen con otros. De ahí la importancia que se le asigna en las sesiones de perfeccionamiento a las exposiciones de contenidos. Un aspecto a destacar es la presentación y el cierre de la sesión, que constituye un elemento ordenador y, a la vez, contribuye a un clima de cercanía con el grupo de docentes participantes.

Los temas abordados en las sesiones colectivas fueron los siguientes:

- Indistinguibilidad de ilusión y percepción
- Observador y observar
- Emociones
- Modos de escuchar y la consecuente generación de mundos

Las jornadas por escuela presentan la siguiente secuencia:

Primera Jornada

Orientación reflexiva

- Invitar a ver los fundamentos de todo quehacer humano y en particular el de la educación desde nuestros ser seres vivos en general y nuestro ser seres humanos en particular.
- Se trabaja a partir de reflexiones evocadas por el equipo del Instituto y trabajos grupales por profesores y apoderados en torno a las preguntas ¿qué es lo que se quiere conservar tanto en la comunidad escuela y en la comunidad familia? ¿qué dolores se viven en esa comunidad?
- Se realizan plenarios y reflexiones articuladas desde lo emergido en las reflexiones grupales
- Estas actividades se matizan con juegos de armonizaciones y bailes

Segunda Jornada

Orientación Reflexiva

- Invitar a ver ¿cómo están ahora? con respecto a antes de partir el programa La idea es conversar en la soltura generada desde la experiencia anterior (1ª jornada)
- Se propone realizar las técnicas del Trabajo de Interacción Corporal y/o Pictograma que inviten a la reflexión del ¿cómo están?, ¿dónde están?, ¿cómo está la escuela?, ¿cómo se han encontrado entre ellos en la actividad y en el vivir en la escuela? ¿Cómo se encuentran hoy en esta escuela? Mirada a cada uno de ellos.

Trabajo Grupos: Cada grupo configurado en el ejercicio anterior trabaja en torno a preguntas.

Plenario: Se comparte resumen o Pictograma.

Reflexión: En torno a lo compartido y revisión de videos y fotos. Tareas.

Tercera Jornada

Orientación Reflexiva

- Invitar a reflexionar sobre Proyecto Común.

Evocación: Presentación de imágenes del trabajo de la sesión anterior en grupos de 3 a 4 diapositivas y se trabajan grupalmente las evocaciones.

Trabajo Grupal: Cada grupo trabaja sobre experiencias de trabajo en común en diversos ámbitos.

Plenario: Reflexión "Proyecto Común".
Experiencia Círculo de Tambores
Reflexión Final

c.- Asesorías Estratégicas

El perfeccionamiento para los docentes está organizado en tres jornadas de dos días cada una, donde participan las ocho escuelas convocadas, realizándose además 10 sesiones quincenales de tres horas de duración, en las cuatro escuelas focalizadas. Las jornadas colectivas se realizaron en Rancagua, en días Viernes y Sábado y su organización fue asumida por la Secretaría Ministerial. El traslado para asistir a las jornadas fue asumido en forma particular por los docentes, a excepción del Municipio de Las Cabras que facilitó un vehículo para estos efectos. La distancia de algunas escuelas a Rancagua es considerable, alcanzando hasta dos horas de duración el viaje desde algunos lugares.

Los temas de las jornadas colectivas fueron: Conciencia Emocional, Comprensión Emocional y Emociones en el Aula.

La estrategia metodológica de las jornadas combina ejercicios corporales, actividades relacionadas con lenguaje y comunicación y contenidos teóricos sobre emociones. El trabajo corporal se va intercalando a lo largo de la jornada y constituye un momento de especial aceptación y valoración por parte de los docentes. El ámbito de la comunicación y lenguaje se trabaja a través de actividades y ejercicios, en el que destaca el juego de roles que es frecuentemente utilizado. Las exposiciones sobre aspectos conceptuales no son numerosas (2 exposiciones de aproximadamente 20 minutos cada una en dos días) y están referidas a emociones.

El trabajo corporal y de relajación es un aspecto bien logrado, pues constituye un momento de agrado y distensión de los participantes, a lo que se suma una música de fondo especialmente apropiada. El supuesto que sustenta esta metodología, explicitado en la propuesta y en la entrevista al coordinador, es la importancia de lo experiencial como base para lograr cambios en los comportamientos. El predominio de las actividades corporales y experienciales, desdibuja, en determinados momentos, la comprensión del sentido de lo que se realiza, existiendo cierta debilidad en la síntesis y cierre de actividades. El inicio y presentación de las sesiones no son suficientemente explícitas en términos de lo que se va a realizar, así como los cierres no sintetizan en forma clara lo que se trabajó. Esta situación puede debilitar en los docentes, la elaboración de una visión de conjunto del sentido del programa.

En las sesiones por escuela se trabaja en forma similar a las jornadas colectivas. Los ejercicios corporales y sensoriales ocupan un tiempo considerable y se profundiza en ciertos conceptos básicos tratados en las jornadas con actividades y ejercicios. La música sigue teniendo un rol central, como acompañamiento y producción de ambiente.

Se sigue una pauta común en todas las sesiones que contiene los siguientes aspectos:

- Bienvenida
- Ejercicio de centramiento corporal
- Ejercicios sensoriales
- Contenidos. Se trabajó sobre Declaraciones y Afirmaciones, Juicios. En las dos últimas sesiones los contenidos se centraron en apresto emocional para el trabajo de aula. Los contenidos se trabajan prioritariamente a través de ejercicios y actividades individuales y/o grupales.

2.1.3. Participación de los docentes

La participación entendida como asistencia a las sesiones así como el nivel de involucramiento en las actividades propuestas, constituye uno de los indicadores más significativos de la aceptación de los distintos programas por parte de los docentes. En la participación que se genera en torno a los programas están influyendo distintos factores, que pueden ser tan disímiles como sobrecarga de trabajo por parte de los docentes, condiciones de infraestructura y logística en el desarrollo del programa, características del equipo profesional, calidad de las intervenciones, relevancia del tema que se está trabajando. Por lo tanto, un desafío especial para estos programas fue construir y readecuar, cuando fuera necesario, las estrategias para que los docentes convocados se mantuvieran participando.

Por otra parte, la participación activa de los docentes en las sesiones de perfeccionamiento, constituye un aspecto significativo en el proceso de apropiación y posterior transferencia en sus prácticas docentes. Es posible distinguir, entre los espacios de participación que contemplan los diseños metodológicos y la respuesta de los docentes a estas propuestas.

a.- SEPEC

La deserción de docentes durante el transcurso del programa ha sido muy baja, participando hasta el final la mayoría de los docentes en cada escuela. Una de las razones para esta situación, al parecer radicaría en que las sesiones se realizan en las mismas escuelas y en un horario que estaba destinado para trabajo colectivo de los docentes. Constituye un elemento facilitador que no existan desplazamientos, que finalmente provocan cansancio y demandan tiempo extra.

También estaría incidiendo el alto grado de satisfacción con las propuestas de trabajo que presenta el programa. Para cada sesión se cuenta con una lista de asistentes, lo que permite tener un seguimiento de la participación docente.

El diseño metodológico de la propuesta contempla y promueve la participación activa de los docentes en las sesiones de perfeccionamiento, organizándose éstas en forma consecuente con este propósito.

En las sesiones por escuela observadas, la participación de los docentes en los trabajos individuales y grupales es concentrada y atenta. Se constató interés por expresar opiniones, compartir en los trabajos grupales y motivación para realizar los trabajos requeridos, los que son diversos y exigentes.

b.- Amar Educa

El espacio que se contempla desde la propuesta metodológica para la participación de los docentes es distinto, entre las sesiones colectivas y las jornadas por escuela. Siguiendo la información aportada por la entrevista al equipo, la actividad de escucha reflexiva es considerada un espacio suficiente de participación. Al observar sesiones colectivas, se constata que la interlocución con los docentes en el transcurso de la exposición del relator es mínima, mostrándose los docentes pasivos al momento de ser requerida su opinión. No existen interrupciones en la exposición para preguntas aclaratorias y la síntesis final es realizada por el profesional, no abriéndose un espacio para debatir o compartir opiniones.

Se advirtieron expresiones de cansancio y falta de atención en algunos de ellos. En la actividad de sonido y ritmo, realizada en una jornada, cambia claramente la disposición. El grupo completo participa con dedicación y agrado, produciéndose una suerte de catarsis colectiva.

En otra sesión colectiva observada, fue posible comprobar que alrededor de un 30% de los 170 docentes que aproximadamente estaban presentes, se dedicaba a otras tareas al momento de la exposición.

En las jornadas por escuela la participación de los docentes varía sustancialmente. Se contemplan espacios para compartir opiniones y los docentes los aprovechan plenamente. En los trabajos grupales la interlocución es aún más fluida. En las actividades lúdicas y de ejercicios sensoriales, los docentes se involucran activamente, expresando agrado y alegría.

No existen registros de asistencia por parte del programa ni de la contraparte ministerial, por lo que es difícil dimensionar la asistencia efectiva de los docentes en las diferentes sesiones colectivas.

c.- Asesorías Estratégicas

Comenzaron participando en el programa 8 escuelas, de las cuales 4 fueron focalizadas y por lo tanto tuvieron un acompañamiento durante 10 sesiones en sus respectivas escuelas. Para las otras 3 escuelas sólo se contemplaron las 3 jornadas colectivas. En la práctica una de estas escuelas no ingresó al programa y los docentes de las otras tres asistieron a la primera jornada. A la segunda y tercera jornada asistieron entre 2 y 5 docentes de cada escuela, por lo que el programa se implementó en forma completa sólo en las cuatro escuelas focalizadas.

La participación de los docentes de las escuelas focalizadas, tanto en las jornadas colectivas como en las sesiones por escuela fue bastante similar. Por ejemplo, en una escuela asistían aproximadamente el 80% de los docentes a las sesiones en la escuela, bajando levemente la asistencia a las jornadas colectivas. En otra escuela aproximadamente el 60% de los docentes asistía a las sesiones en la escuela, manteniéndose, con ciertos descensos, dicha asistencia a las jornadas colectivas. Por lo que se pudo apreciar, no se contó con un registro de asistencia sistemático de docentes.

El diseño metodológico de las jornadas requiere la participación constante de los docentes, tanto para los ejercicios corporales como para las actividades de lenguaje y comunicación. En general la participación es masiva, quedando al margen, según las actividades, un número pequeño de docentes. En la última jornada el número de docentes que no participaron en los ejercicios y actividades fue muy reducido, a la vez que disminuyó el número total de participantes. Podría pensarse que en este momento de desarrollo del programa, participan prioritariamente los docentes interesados en el tema.²¹ La interlocución entre los docentes en los trabajos grupales es fluida, centrándose la mayoría de las veces en el trabajo asignado. La interlocución con el equipo profesional al final de las actividades es limitada, generándose espacios reducidos para realizar

²¹ Es necesario tener presente que las jornadas de los días Viernes y todas las sesiones colectivas quincenales se realizan en horarios de trabajo liberados para estos efectos.

preguntas o emitir opiniones. Podría decirse que el diseño metodológico contempla un espacio preferencial para el equipo profesional, que incentiva, dirige y pauta la participación de los docentes.

Es posible observar especial agrado en los ejercicios corporales y de relajación, lo que es explicitado por los docentes, en algunos casos, con aplausos cuando estos finalizan. La combinación de estrategias diferentes que involucran en forma activa a los docentes, constituye un acierto de este programa, aún cuando el espacio para la expresión de opiniones o preguntas de los docentes aparece reducido.

En cuanto a las resistencias iniciales de los participantes, se señala que abrirse al tema emocional implica irse quitando las máscaras y protecciones, lo cual genera inseguridad y necesita de un ambiente especialmente protector. Generar esos ambientes es un proceso lento y constituyó algún problema al comienzo, pero al parecer en las últimas sesiones se fue superando.

2.1.4. Material Educativo

El material educativo constituye un soporte importante en todo proceso de perfeccionamiento, ya sea para trabajo individual de los participantes y también como material de apoyo didáctico en el desarrollo de las sesiones presenciales. El material de uso individual, ya sean documentos, guías de actividades, ejercicios, pautas de trabajo y/o evaluación, permite reforzar y profundizar las temáticas abordadas en las sesiones presenciales, a la vez que constituye un importante “ayuda memoria” para los docentes que efectivamente han quedado motivados con los temas abordados e intentan llevar a la práctica algunos de estos aprendizajes. El apoyo didáctico a las sesiones presenciales también cobra relevancia, como un facilitador de los procesos de aprendizaje.

a.- SEPEC

El diseño metodológico contempla un uso permanente y abundante de material educativo de apoyo, para uso individual de los docentes así como de apoyo a las exposiciones. Cada exposición cuenta con un power-point de diseños atractivos, donde los contenidos son organizados en forma didáctica.

Los docentes van armando progresivamente una carpeta con el material de apoyo que reciben para cada sesión. Este consiste en documentos con contenidos elaborados por el equipo, guías de actividades, ejercicios y bibliografía seleccionada. De esta forma cada docente cuenta al final del Programa con un material secuenciado, organizado y cuidadosamente diseñado. Existe además un material de apoyo complementario, consistente en una publicación bimestral denominada “Punto de Contacto”, cuyos títulos son los siguientes: “Emociones: Vale la pena invertir en ellas?”; “Fundamentos pedagógicos de la Educación de las Emociones”; “Cuando las Emociones nos toman por entero. Algunas ideas sobre la fisiología de las Emociones”, “Culminando una experiencia educativa. Testimonios de PROPE- Programa de Pedagogía Emocional”. En estos boletines se desarrollan conceptos básicos sobre emociones así como ejercicios y sugerencias prácticas para trabajar las emociones en las prácticas docentes.

b.- Amar Educa

Respecto al material educativo, no se cuenta con textos escritos que se entreguen a los docentes. Existe una página web que contiene textos del doctor Maturana y otros profesionales y además contiene las exposiciones que se han realizado en el transcurso del programa. Los directores acceden a esta página web a través de una clave que les fue entregada al final del perfeccionamiento, los docentes, en general, no han tenido acceso a ésta.

En opinión del coordinador principal, el material no es conveniente que sea anticipatorio, sino que tiene que aparecer cuando ya tienen cierta visión y les sirva de apoyo para la reflexión o conversación.

En las sesiones de perfeccionamiento se utiliza data show como apoyo didáctico y en algunas jornadas por escuela se recurre con éxito a la filmación, como apoyo para el análisis y síntesis de las actividades corporales y lúdicas realizadas.

c.- Asesorías Estratégicas

Los docentes reciben un block al comienzo del programa para que tomen apuntes y anoten sus experiencias, con el objetivo que cuenten con una bitácora de su participación en el programa.

En las jornadas colectivas no se entregó material de apoyo y el soporte didáctico con data show en las exposiciones fue precario. Destaca un soporte musical de gran calidad que acompaña los ejercicios corporales.

Para las sesiones quincenales que se realizan en las escuelas, el material de apoyo entregado consiste en 4 guías enviadas por correo electrónico, que los docentes deben trabajar en forma individual y posteriormente enviarlas al profesional responsable de esa escuela. Las Guías presentan un formato similar que consta de 5 pasos:

- Lectura de documentos precedida de un ejercicio de apresto corporal
- Conciencia emocional. Identificar emociones a partir de ciertas tareas y/o ejercicios que se proponen.
- Contacto con el cuerpo. Ejercicios para desarrollo de las capacidades sensoriales
- Práctica en la escuela. Se sugieren ejercicios o actividades directamente relacionados con la realidad escolar
- Reporte a la tutora. Consiste en contestar varias preguntas relacionadas con las tareas previamente realizadas.

Se entregó un CD por docente, con textos de apoyo y bibliografía seleccionada a ser utilizados en las guías de trabajo. En la práctica, a juicio de los profesionales del equipo, se constata la dificultad para que los docentes cumplan con el trabajo de las guías, por no disponer de tiempo suficiente para realizarlo.

2.1.5. Evaluación y retroalimentación

La mirada evaluativa permite identificar carencias, readecuar y mejorar, a la vez que fortalecer los aspectos mejor logrados. En estos programas de educación emocional esta mirada cobra especial relevancia, por tratarse de una temática nueva a la cual se intenta

abrir un espacio en el sistema educativo y a nivel de política educativa. Por otra parte, realizar autoevaluaciones desde los propios equipos que desarrollan los programas, permite aprender a partir de las experiencias de los participantes y puede proteger también, de cierta autocomplacencia con el propio trabajo.

a.- SEPEC

Al comienzo del programa se aplicó un instrumento de diagnóstico sobre la realidad de las escuelas a los directivos y en forma paralela, se aplicó una encuesta al azar en las distintas escuelas a directivos, docentes, y alumnos, con referencia especial a la convivencia escolar.

Se ha implementado un sistema de seguimiento y evaluación, con el fin de recopilar información sobre el desarrollo del programa por parte del equipo coordinador, además de instrumentos de autoevaluación para los docentes. Estos últimos consisten en cuatro instrumentos denominados bitácoras, que se han ido aplicando durante el transcurso del programa. Además hay trabajos de implementación de experiencias que los docentes deben reportar.

El profesional encargado elabora un informe de relatoría por cada sesión, lo que permite hacer un seguimiento al trabajo en terreno. También los docentes realizan una breve evaluación individual en cada sesión, a través de una pauta de seis ítems relacionados con aprendizajes, vivencias, transferencia al aula, calidad de la sesión, nivel de participación.

En relación específicamente a comportamiento emocional, se ha pasado un test a una muestra de 80 docentes, el que se pasará al final del proceso a la misma muestra de docentes.

La información obtenida a través de los distintos instrumentos, se va sistematizando y ha servido para retroalimentar la implementación del programa y para afinar el desarrollo de una nueva propuesta en el futuro.

b.- Amar Educa

Se cuenta con un cuestionario DEEP (Diagrama Epigénico Estado Presente) que ha sido administrado hacia el final del programa a los docentes. Se trata de un cuestionario que mide variables de autoconocimiento, de relación con otros (alumnos/as, colegas, apoderados) y de convivencia institucional. En gran parte de los ítems se pregunta sobre posibles cambios percibidos por los docentes, tanto a nivel personal como en sus relaciones con otros.

Como trabajo final está programada la realización de una tesina por establecimiento, donde se reelabore el proyecto educativo institucional. Existen apreciaciones de los profesionales del equipo, sobre posibles cambios que pueden estar ocurriendo en los docentes y en las escuelas. A través de conversaciones puntuales de profesionales del equipo con docentes y /o directivos, se perciben valoraciones de aspectos que son destacados como importantes para las prácticas en las escuelas.

c.- Asesorías Estratégicas

A los docentes se les pasó una encuesta con una lista de factores emocionales para que los rankearán en importancia y la misma lista se les pasará al final, para detectar si existen variaciones.

Las guías de trabajo que podrían constituir una suerte de evaluación, de cómo los docentes van comprendiendo, se van apropiando y son capaces de utilizar los contenidos trabajados, no han cumplido ese objetivo a cabalidad porque, en la práctica, no han sido trabajadas por el conjunto de los docentes participantes.

2.1.6. Relación con las contrapartes.

La relación con las contrapartes, ya sea instancias ministeriales centrales, regionales y/o provinciales, así como con los sostenedores de las escuelas, constituye un espacio para construir posibles alianzas en la perspectiva de introducir y motivar en una temática nueva, como es la educación emocional.

a.- SEPEC

La relación con la contraparte ministerial central, regional y provincial es calificada como excelente por el equipo coordinador. Una supervisora de Quilpué y Villa Alemana asiste regularmente a las sesiones, participando de esta forma en el programa.

Por su parte, los sostenedores municipales y particulares han facilitado la participación de las escuelas, constituyendo un caso especial el Departamento de Educación Municipal (DAEM) de Quillota. De este Departamento participan en el programa para directivos, siete personas, de las cuales ha surgido la demanda de replicarlo en el futuro con las otras escuelas del Municipio.

Respecto de la convocatoria inicial, el equipo coordinador considera que fue poco cuidadosa con los Municipios de Valparaíso y Viña, provocando que la sintieran como una imposición y finalmente se negaron a participar en el programa.

b.- Amar Educa

Respecto a la contraparte ministerial, se constata que la apertura a esta temática es muy puntual y ha estado relacionada con el interés de algunas autoridades, que ya no están. Esto constituye una debilidad en el sentido de ir abriendo estos espacios desde el nivel central. Se plantea que fueron los primeros en generar las conversaciones necesarias para abrir estos espacios y que después de un tiempo, se hace una convocatoria en el marco de la educación emocional, a la que se tuvieron que sumar, no siendo el enfoque que ellos postulan. Además, consideraron que era más apropiado y seguro para el desarrollo del programa, que el equipo asumiera la parte administrativa y de operación del programa.

En cuanto a los términos de referencia para presentar las propuestas, consideran poco adecuada la exigencia de focalizar el trabajo en directivos y docentes. Por el contrario, la

propuesta del equipo ha sido involucrar al conjunto de la comunidad educativa. Por esta razón, en las jornadas por escuela lo realizan de esta forma.

Los coordinadores señalan que no ha existido la instancia de encuentro con las otras dos instituciones que están desarrollando los programas, según se habría manifestado previamente desde el Ministerio, lo que podría haber enriquecido al conjunto de los programas.

Con los Municipios la relación no ha sido fácil por problemas internos de éstos, los que han incidido, a juicio del equipo, en la participación de los docentes.

c.- Asesorías Estratégicas

La relación con la contraparte ministerial a nivel central, si bien ha sido esporádica, ha sido eficiente en apoyar el programa cuando han existido problemas en la implementación. A nivel regional y provincial no ha existido una relación fluida, a juicio del coordinador, porque no les interesa el programa. Este fue decidido a nivel central y fue impuesto a las regiones, y en el caso de la VIª Región, los profesionales de la Secretaría Ministerial no se han involucrado. Un signo de esto sería el comentario realizado por el Secretario Ministerial en la presentación del programa que se hizo a los directivos, al señalar que la exposición realizada constituía una opinión personal y no correspondía a una política ministerial.

Se considera como parte de un mal diseño desde el Ministerio, que este programa no cuente con reconocimiento del CPEIP. En relación a los sostenedores, no ha existido un acercamiento a los Departamentos Municipales de Educación, los que, a su vez, no han demostrado interés especial en el programa.

Una dificultad que se ha presentado, es el hecho que a las sesiones de perfeccionamiento están convocados los paradocentes, no existiendo claridad si es una decisión de las propias escuelas o de las Direcciones Provinciales. Esta situación no estuvo contemplada por la Consultora y ha alterado, en cierta medida, el desarrollo del programa. A juicio del Coordinador, los paradocentes no se integran bien, asisten obligados, no tienen las competencias para la lectura o el desarrollo de trabajos propuestos y no se integran con propiedad al trabajo conjunto con los docentes.

2.2.- EL TRABAJO CON LAS EMOCIONES Y LA TRANSFERENCIA AL AULA.

En esta segunda parte de la descripción de la implementación de los programas, nos interesa detenernos en dos temas, que deberían constituir, a nuestro juicio, ejes centrales de estos programas de educación emocional. Uno se refiere a la forma en que se aborda el tema de las emociones y el otro a la cercanía que las propuestas presentan con la realidad cotidiana escolar. La convocatoria ministerial estuvo claramente orientada a realizar un perfeccionamiento docente en educación emocional y desde esa perspectiva nos parece pertinente referirnos al primer punto. A su vez la cercanía con la realidad escolar que presentan los programas, constituye una condición para la apropiación por parte de los docentes y la incidencia en sus prácticas y en la convivencia escolar.

Para trabajar este punto nos basamos en lo que cada programa realiza durante la implementación del perfeccionamiento, incluyendo sesiones presenciales y material educativo.

Observamos tres formas diferentes de acercarse al tema emocional, que tienen que ver con los supuestos teórico-conceptuales de los tres programas y con el diseño metodológico para “bajar” estos supuestos. También está influyendo quiénes y desde dónde están implementando estos programas.

a.- SEPEC

Esta institución cuenta con una reconocida trayectoria de trabajo con docentes, especialmente en temas de convivencia escolar y formación valórica, sustentada en principios cristianos.

En este programa el tema emocional se constituye en un facilitador y un apoyo para lograr el propósito final de la intervención, que es el mejoramiento de la convivencia y gestión escolar y los aprendizajes de los alumnos/as. En este contexto se entregan contenidos específicos sobre emociones y se elabora material educativo con información sobre la temática. La preocupación por entregar conocimientos sobre el tema aparece más nítida y mejor lograda que el desarrollo de experiencias que permitan vivenciar esos conocimientos. Siguiendo este diseño, el componente de relajación y trabajo corporal que se realiza en las sesiones, ocupa un tiempo reducido, constituyéndose en un apresto para el trabajo intenso y exigente que sigue a continuación. La conexión con el “cómo me siento” y con el “qué siento”, en los diferentes ejercicios y actividades que se realizan, si bien es reconocida, es utilizada en forma poco frecuente, dependiendo más, al parecer, de la disposición y habilidad de cada relator que del diseño metodológico escogido.

b.- Amar Educa

El programa de educación emocional se realiza desde el Instituto Matríztico, donde se trabaja en la formación de las personas en base a la Matriz Biológica de Desarrollo Humano. Lo emocional está presente claramente en su quehacer, aún cuando no se le explicita con esos términos.

El presente programa está sustentado en su propuesta formativa que cuenta con una larga trayectoria y coherente con ésta, no se alude en forma explícita a las emociones. Al referirse a la convivencia y a la calidad de la relación que se establece entre las personas y específicamente entre los docentes y los alumnos/as, las emociones están presentes porque son el fundamento biológico y cultural del ser humano. La estrategia metodológica privilegia lo reflexivo por sobre lo experiencial, por lo que en las sesiones presenciales colectivas predominan las exposiciones de contenidos y la reflexión grupal, por sobre ejercicios y actividades. En las jornadas por escuela, y especialmente el segundo semestre, se combina la exposición y reflexión con ejercicios lúdicos y de desarrollo sensorial. La verbalización del “qué siento” y “cómo me siento” no constituye un aspecto significativo de la estrategia metodológica.

c.- Asesorías Estratégicas

Es una consultora fundada recientemente que tiene como centro de su trabajo el tema de la educación emocional en el ámbito escolar. Se postula que en la medida que los

docentes reconozcan y tomen conciencia de sus emociones, mejorarán sus prácticas docentes y la relación con sus alumnos/as.

Este programa tiene como centro el trabajo con las emociones, el que se realiza a través del reconocimiento y conciencia corporal y el lenguaje. La estrategia metodológica privilegia lo experiencial, a través de dinámicas, ejercicios y actividades, que facilitan en los docentes la conciencia y comprensión de sus propias emociones, una condición necesaria para reconocer y entrar en contacto con las emociones de los otros. En este programa se postula a las emociones como el fundamento de las relaciones entre las personas y, por lo tanto, de la convivencia.

La entrega de conocimientos básicos a través de exposiciones sobre emociones es reducida, destinándose la mayor parte del tiempo a trabajar el lenguaje como expresión de emociones. Esto se realiza a través de diversas actividades y ejercicios, en los que el rol-playing tiene un papel fundamental. El trabajo corporal acompaña en forma constante este proceso, tanto en las sesiones colectivas como en las escuelas. El “cómo me siento” y el “qué siento” en relación a las actividades propuestas es central, pasando a tener mayor importancia que el análisis propiamente tal de las situaciones presentadas.

2.3.- LA REALIDAD ESCOLAR Y EL TRABAJO CON LAS EMOCIONES.

La convocatoria del MINEDUC para trabajar con docentes la educación emocional, tiene como propósito experimentar estrategias que faciliten un bienestar personal de los docentes, que se manifieste en mejoras en la convivencia y en el clima escolar. Por lo tanto, la cercanía de estos programas con el quehacer cotidiano de las escuelas, pasa a constituir un aspecto central. En el entendido que no es un programa de desarrollo personal solamente, sino que busca generar impacto en las prácticas docentes, consideramos importante detenernos en este punto.

La relación existente entre lo que se trabaja en las sesiones de perfeccionamiento y el material educativo entregado, con lo que ocurre cotidianamente en la escuela, con las subjetividades e identidades docentes, es fundamental para la significación y la apropiación de estas propuestas educativas.

La forma en que se enfrenta este desafío desde los distintos programas tiene que ver, en una medida importante, con las instituciones desde donde se desarrollan. SEPEC tiene experiencia y cercanía con la cultura escolar y la práctica docente; el centro de su quehacer es la escuela. Las otras dos instituciones construyen propuestas para el ámbito escolar, aportando a éste desde ámbitos de trabajo diferentes, como anteriormente se señalaba. Esta situación se refleja, a su vez, en las diferencias que presentan la implementación de las propuestas.

Muy relacionado con la cercanía que presentan los programas con el ámbito escolar, son las estrategias de apropiación y/o la forma en que se facilita el cambio en las prácticas docentes. Dicho en otras palabras, en qué medida los diferentes programas se hacen cargo de la incidencia de sus propuestas en la vida cotidiana de las escuelas.

a.- SEPEC

La implementación de la propuesta tanto en los contenidos como en la estrategia metodológica, presenta gran cercanía con el ámbito escolar. El eje central del programa es incidir en la gestión de las escuelas y en la calidad de la convivencia, adecuándose el diseño metodológico a este propósito.

Los contenidos trabajados tienen como referencia el quehacer escolar y las actividades están estructuradas de forma que entreguen insumos a las prácticas docentes. En las sesiones observadas, las temáticas trabajadas así como las actividades realizadas se enmarcaron en lineamientos de la política educativa, como son los Objetivos Fundamentales Transversales y el Marco para la Buena Enseñanza.

Los ejemplos que se utilizan, las situaciones que se proponen para debatir, las preguntas que surgen desde los participantes, están claramente referidas al ámbito escolar.

Un aspecto a destacar en este programa, es la dimensión institucional desde donde se construye la propuesta. Los trabajos y procesos individuales están claramente insertos en un colectivo más amplio que es la escuela, constituyendo una condición que favorece la transferencia a las prácticas docentes. Esta situación se facilita al realizarse las sesiones de perfeccionamiento en cada escuela y al participar la mayoría de los docentes en éstas.

En relación a la estrategia de apropiación por parte de los docentes, se postula que los procesos de cambio tienen que ser apoyados y, en cierta medida, conducidos. Podría decirse que se modela el proceso de cambios, a través de variados ejercicios y material de apoyo, en el contexto de un diseño metodológico claramente estructurado. El seguimiento y la retroalimentación también cumplen el rol de apoyar la apropiación y la transferencia a las prácticas docentes.

b.- Asesorías Estratégicas

En las jornadas observadas, en las pautas de trabajo para las sesiones por escuela y en el material educativo, es posible constatar una cierta lejanía al quehacer cotidiano en las escuelas. Gran parte del perfeccionamiento está centrado en los procesos personales, considerados como la base para posibles cambios en el ámbito emocional.

Las actividades y ejercicios están centrados en lo corporal y el lenguaje, trabajándose temáticas de la vida cotidiana a menudo alejadas del quehacer escolar. En el caso de la tercera jornada colectiva, al trabajarse en una actividad una situación específica de la realidad de aula, se advierte una involucración especialmente activa de los docentes en ésta. La dimensión institucional está desdibujada, al centrarse prioritariamente el proceso de perfeccionamiento en el ámbito individual.

La posibilidad de generar cambios en las prácticas, siguiendo el diseño metodológico presentado, pasa por los procesos que cada docente sea capaz de hacer en el transcurso del programa. En la medida que cada docente se haga conciente y comprenda sus emociones, será capaz de conectarse con las emociones de los otros. El material educativo entregado consiste en una selección de textos que sirven de apoyo a las actividades y ejercicios realizados. La “bajada” a la realidad escolar la deben realizar los propios docentes, en un proceso de puesta en práctica de los procesos de cambio vividos. No se entregan “herramientas” (ejercicios, actividades, material educativo) que faciliten la

transferencia al aula, por considerarse, a juicio del coordinador, que eso constituye parte de la labor profesional de cada docente.

c.- Amar Educa

En las jornadas colectivas, los contenidos para la reflexión se basan en los postulados de la matriz biológica de la existencia humana y aluden a situaciones relacionadas con el sistema educativo y las escuelas, sin entrar en situaciones más cercanas al quehacer pedagógico. Hay referencias generales a estos aspectos, faltando mayor relación entre la organización de los contenidos temáticos y las metodologías, con los desafíos y posibilidades de la vida y entorno escolar. Esta situación, que alude al diseño metodológico en su conjunto, podría dificultar la apropiación y la transferencia al aula de los postulados que presentan en la propuesta formativa.

En las jornadas por escuela se sitúa la reflexión en la realidad que presenta cada escuela en relación a la convivencia, a los desafíos que se detectan y a los problemas que es necesario enfrentar. La participación de los docentes en estas sesiones es mayor, principalmente en los trabajos grupales. Si bien se postula que el proceso de cambios es individual, se rescata intencionadamente una mirada institucional.

En relación a la transferencia al aula y a los cambios que se podrían generar en las prácticas docentes, se pone el acento en los procesos reflexivos que se realizan, que son capaces de “gatillar” procesos de cambio. El material educativo de apoyo, consistente en una selección de documentos, no incluye pautas de trabajo ni actividades específicas que apoyen la transferencia al aula.

3. VISIÓN DE LOS COORDINADORES SOBRE LOS PARTICIPANTES Y EL PROCESO GENERADO POR EL PROGRAMA²²

Desde las entrevistas surgen apreciaciones de los coordinadores sobre las actitudes, disposiciones y/ o condiciones de los profesores y directivos, tanto en el inicio como en el transcurso de la formación. También se señalan los aspectos de la intervención que a su juicio van teniendo efecto en los participantes, en términos de permitirles cambios propiciados por la propuesta.

Por otro lado, en las entrevistas aparece que se han introducido cambios dentro de la estrategia inicial, a fin de asegurar su mejor efectividad y pertinencia. También cada equipo entrega su visión del valor y oportunidad de la entrega de las herramientas técnicas en términos del uso que pueden darles los participantes, para el fortalecimiento de los procesos de transferencia.

3.1.- ASESORÍAS ESTRATÉGICAS

3.1.1. Las disposiciones y dificultades de los docentes

La desconfianza un obstáculo para la apertura emocional

Un aspecto que destaca el coordinador respecto de los obstáculos referidos a las actitudes y disposiciones de los docentes a entrar en la apertura de lo emocional, tiene que ver con la desconfianza sobre el contexto en el que se desenvuelven de manera cotidiana, lo cual tiene consecuencias sobre la relación y contacto que establecen con sus alumnos:

“...en estas escuelas le gente opera – en casi todas – con mucha máscara, o sea, mucha desconfianza. Encuentra que el ambiente no es para nada seguro. Entonces, cuando tú andas con máscara (...) te vengas con los cabros; la venganza es con los chicos donde tú eres dios todopoderoso. Entonces, tampoco hay contacto (...). bueno hay contacto, contacto autoritario. Normalmente lo que pasa que los profesores (...) entre una clase y un grupo, entonces objetivan a los chicos en un grupo y tienen ya hartas dificultades pues, por dar la materia, estar respondiendo a las políticas de evaluación; o sea, lo menos que les interesa a ellos es el contacto con los cabros”.

También esa coraza es producto de su visión del Ministerio, el cual es concebido como enemigo. No obstante, el tema de la convivencia los convoca.

“...una coraza que es lo que se ponen para responder al Ministerio, porque el Ministerio- en el fondo- es el enemigo ¿ah? porque lo que es básico es la vida (...) parte del trabajo que tienen que hacer con nosotros, la de estudio de textos, las guías, no la hacen porque están con los portafolios, porque están cansados (...) Pero en el tema de la convivencia puesto, ellos están todos.”.

²² Las entrevistas se realizaron en los meses de Julio y Agosto. En la Fundación SEPEC participó el equipo coordinador formado por tres personas, en Amar Educa participó el equipo coordinador formado por tres personas y en Asesorías Estratégicas participó el coordinador.

Necesidad de un espacio de relaciones seguro

Generar confianza requiere de un espacio estable que la promueva y permita la apertura a las emociones y su comunicación, porque cualquier amenaza a la seguridad la debilita:

“El problema es abrirse al contexto, bueno ahora se están abriendo, empiezan a hablar las cosas que pasan, pero eso se puede dar vuelta si perciben que el ambiente no es seguro. La resistencia no es tanto el problema sino que abrirse en un contexto, el cual perciben que no es un espacio seguro....Tienen resistencia a mirarse y abrirse en un contexto en el cual ellas(os) no están seguros”

3.1.2. Relevancia de los temas abordados

El trabajo con el cuerpo

El trabajo con el cuerpo es necesario para abordar la depresión y la falta de reconocimiento de los profesores.

“...trabajamos mucho el espacio corporal... y para los profesores.... es un espacio terrible ese. Ese es el otro problema. Están muy mal los profesores, corporalmente están mal, están muy deprimidos, o sea hay muchas zonas que ellos no quieren verse. Después de un rato empiezan a verse, porque están cargados de juicios negativos, de falta de reconocimientos”

Dificultades de los hombres para entrar en el espacio emocional

Los profesores hombres tienen mayores dificultades para abrirse al espacio emocional, porque tienen una energía más apagada y fuertes hábitos de desconfianza. El cuerpo es relevante para los profesores de gimnasia con el acento en el desarrollo físico, pero no como el soporte expresivo de las emociones.

“El tema del hombre en la educación, yo creo que ahí hay un rol... pero muy complicado en este momento, muy complicado. Creo que muy pocos hombres y yo diría que tres cuartas partes de los hombres que hay, valen mucho, pero como la mitad son personajes afeminados o sea que llevan energía femenina (...) entonces no transmiten una energía muy (...) es bien, bien enrollado ese cuento (...) Entonces, yo creo que hay un tema bien complicadito con el tema de los hombres. Ahora, los hombres y el Programa; es complicado porque hay mucho hábito de desconfianza, de entrarle, pero cuando le entran, le entran con mucha fuerza pero cuesta mucho y, en general, lo que hay de hombres son profesores de gimnasia.(...) Entonces, hay un tema ahí porque el cuerpo para ellos es gimnasia y no este cuerpo así, expresivo, infinito, misterioso ... entonces, hay un problema”.

El programa motiva a los directores

Los directivos se han entusiasmado con el programa, invitando y presionando a los profesores para que asistan al programa.

“...Ellos están motivadísimos (...) intentan obligar a los profesores (...) nosotros insistimos en la voluntariedad, pero ellos – creo- tratan de obligarlos a asistir y, por otra parte, son aliados muy potentes; lo que antes no era el caso.”

“ellos son mucho más papista que el Papa en este cuento, son ellos los que han motivado... incluso hay una escuela que se bajó entera; los directivos siguen yendo a las reuniones de directivos, porque encuentran que esto es espectacular y con gran dolor de que no fueron capaces de conducir a su escuela a que se quedara a participar. La escuela está muy dañada.”

El programa favorece el cambio en la gestión de parte de los directivos

Fundamentalmente el cambio que se produce en la gestión es por el contacto consigo mismos, lo que lleva a la comprensión del ser humano y una nueva visión del mundo

“Entran en otra comprensión de lo que es un ser humano. O sea, yo diría pasa para todos. El nivel de inconsciencia con el cual operamos es espectacular. Ehhh .. eso..!ah! lo que pasa si tú logras integrar una nueva visión, el mundo de posibilidades que se te abre es fenomenal, pero realmente fenomenal. O sea, se puede hacer todo. Eso, desde el punto de vista de la gestión, es espectacular.”

El programa motiva a los profesores

A juicio del coordinador el programa entusiasma a los profesores porque, por un lado, se relajan con las actividades y por otro, porque perciben que les aporta a su desarrollo profesional.

“O sea, que están motivados Yo creo que, por un lado, porque les gusta, lo pasan bien, porque se relajan y además están empezando a cachar que tiene un potencial como para su desarrollo como profesional muy grande. En general, la escuela que participa en este Programa sube su puntaje – considerablemente- en el SIMCE; cosa que a mí me parece espantoso decirlo”

El programa ayuda a los profesores a volver la mirada sobre los alumnos

En la medida que los docentes cambian la mirada sobre sí mismos, comienzan a reconocer a los niños, se conectan con sus necesidades y eso se manifiesta en el aula, donde se interesan por responder a las demandas de los alumnos y disminuye la violencia.

“...lo que pasa que cuando ellos empiezan a cambiar su mirada sobre sí mismos empiezan a aparecer los niños, empieza a desobjetivizar ciertas situaciones de objetivación y los niños se van notando. (...) Entonces, empiezan a sentirse como identificados, que es expresión de una demanda, a llamar más necesidades. (...) y eso brota en la clase, entonces las profesoras que están más metidas, más conectadas con esto empiezan a querer poder responder mejor a esas demandas (...) se ponen a estudiar materias, materias (del currículo) y eso brota en la clase (...) Ahora, lo que nosotros hemos visto que todas las personas que pasan por el programa... hay un tema de no violencia en la sala . O sea, todas las salas en las cuales hemos trabajado – hemos ido a mirarlo, a evaluarlo, no hay agresiones”

3.1.3. Cambios introducidos en la propuesta

Incorporación de profesores al equipo coordinador

Un ajuste importante, en experiencias desarrolladas anteriormente, ha sido la opción de incorporar profesores en el equipo coordinador, por la cercanía con los docentes participantes que se produce con ellos.

“Lo que estoy favoreciendo es trabajar con profesores (...) tú puedes tener buenos filósofos, buenos corporalistas, que sé yo, pero bueno una cosa que pasaba antes y esa fue una elección que es importante formaba equipo con Aldo, con la Marcela Araneda y conmigo y con la María Teresa Rodas. Entonces, Aldo es fascinante, tallerista, súper. La Marcela es maravillosa en sus cuestiones y también les gustaba lo que decía (...) pero ellos se identificaban con la María Teresa. Hacía cosas mucho más sencillitas. Entonces, en el fondo, admiraban este trío de estrellas y decían ‘¿pero yo eso cuando lo voy hacer, cómo quieres que lo haga en la sala de clases? Entonces, nos llevó un mes y tanto simplificando el tema y tratando de incorporar profesores.”

3.1.4. Entrega de herramientas técnicas

La entrega de herramientas se hace luego de transcurrido parte del proceso

La entrega de herramientas técnicas para el trabajo en el aula se posterga, porque lo central es permitirles a los docentes desarrollarse como seres humanos. Con ello, proporcionarles las estrategias que les permitan desplegar sus competencias de conciencia y comprensión emocional ensayadas en las sesiones. Las herramientas se entregan al último, a pesar de sus demandas por responder a los requerimientos del Ministerio.

“Lo otro, es que nosotros nos resistimos mucho de entregar herramientas de cómo hacerlo. A ver, cada uno – por el hecho de ser ser humano, debe ser capaz de poder resolver el problema de contacto, por el sólo hecho de ser un ser humano, conectado.... Entonces, como nos resistimos a entregar eso sino hasta el último, último día ahí, decimos ya. (...) Entonces, hasta ese momento no ven muy bien la conexión que hay entre el Programa y sus necesidades cuando... necesidades para responder a las demandas del Ministerio.”

3.2.- FUNDACIÓN SEPEC

3.2.1. Las disposiciones y dificultades de los profesores

La firma de compromisos: una estrategia para consolidar la voluntariedad de la participación.

Una estrategia importante para facilitar y asegurar el proceso de participación voluntaria de los docentes, han sido los contratos de distinto nivel de compromiso.

“Los profes de alguna manera firman un compromiso en el sentido de que hay distintas formas de participar, entonces les ofrecimos alternativas, tres. Una como el combo

completo “Ud. sigue, se mete y tiene que desarrollar las actividades y hacer un trabajo. Al final va a recibir una certificación por 120 hrs.... Alternativa B, sólo las actividades presenciales y las que tenían que producir. Por último participo no más, no me interesa la certificación, como ir de oyente. Alrededor del 80 por ciento participa con acceso a la certificación. Eso significa que ellos se comprometen a aplicar las actividades, compartirlas y nosotros a evaluar”

Ello les ha permitido contar con un número importante de participantes de cada una de las escuelas y por tanto, evitar las resistencias a un proceso de perfeccionamiento impuesto.

“Y la gente elegía y por último, la última (alternativa) participo no más, no me interesa la certificación así es que muchas gracias. Claro, como ir de oyente. Y alrededor del 80 por ciento más o menos estaba participando con acceso a la certificación. Eso significa que ellos se comprometen a aplicar actividades, compartirlas. Nosotros a evaluar.”

La certificación, una promesa en riesgo

La certificación es una demanda de los docentes, no obstante el CPEIP no la tiene contemplada. Esto complica al equipo coordinador, por no poder cumplir con su promesa y que prevé frustración en los docentes participantes..

“Ahora, eso ha sido uno de los problemas: la certificación del CPEIP. Es un tema recurrente que aparece sesión por medio, más o menos desde los docentes no de los directivos; que por qué no va a tener o sea, yo lo conversé. Fíjate que en realidad el CPEIP lo debía haber pensado, es parte de la cultura. (...). Entonces ese es un tema que no está resuelto y que yo creo que va a ofuscar a un grupo importante de docentes”

Visión fragmentada de los profesores dificulta la integración de programas y propuestas educativas

Una dificultad constatada al inicio del proyecto, tiene que ver con la visión fragmentada de los docentes, que no logran percibir las posibilidades de articulación e integración de diversos programas en los que están involucrados.

“Las miradas son siempre muy parciales. Eso fue el motivo de que muchos colegios no quisieran participar al comienzo, que ellos estaban metidos en tantos proyectos, no tenían tiempo. Como que todo es un proyecto extra, adicional y que no se dan cuenta que van en el mismo sentido, en la misma dirección. Eso ha costado también, que los profesores lo vean de esa manera.”

Mecanismos defensivos iniciales de los profesores

En el inicio, como ocurre normalmente, funciona un sistema de mecanismos defensivos que los hace mostrarse adecuados y eficiente. En la medida que el proceso transcurre, ellos se van abriendo y mostrando sus necesidades personales.

“Las primeras sesiones fueron como “todo lo hacemos regio” y ya como en la tercera sesión empezaron a mostrar las yayitas y a apuntalarse entre ellos. Porque al comienzo fue mucho mostrarse y mucha defensa también. Ahora no, incluso ponen temas personales y eso ha sido bueno.”

Carencia de un clima positivo y comunicación en la escuela

Uno de los temas problemáticos que tocan los profesores se refiere a la falta de un clima positivo y la comunicación dentro de la organización escolar, cosa que no es igualmente vista por los directores

“El tema más sentido es el tema del clima, de la generación del clima, de un clima positivo, de una convivencia armónica. El tema de las diferencias entre los directivos y los profesores, desde los profesores no de los directivos. Los directivos sienten que lo están haciendo lo mejor que pueden como dicen ellos, “arando con los bueyes que tienen”. Pero los profesores sienten que no es así, que las cosas no son tan claras. (..) El tema de la comunicación, había hartas observaciones respecto de la comunicación. Y bueno hay directores bien integrados y otros que ha costado, que mandan reemplazantes.”

Distintos niveles de preparación y compromiso de los participantes

Respecto de los equipos directivos ven la polaridad de equipos bien preparados y equipos marcando el paso, independientemente de la edad.

“Hay equipos que son bien maduros y son muy preparados. Hay gente que tiene estudios, magíster. Tú ves que hay un nivel y hay otra gente que está marcando el paso. (...) No tiene que ver con edad, porque XX es una persona madura, pero súper jovial y los otros directores son también como más viejos, pero son súper dinámicos y se les ocurren cosas. (...) En general aparece mucha gente como inmadura pero así ya en el extremo, extremo.”

3.2.2. Cambios en la propuesta para asegurar su efectividad

Disminución del número de sesiones y revisión de contenidos

Se introdujeron cambios en la cantidad de sesiones, dada la lejanía de la coordinación y las escuelas. También se han simplificado los contenidos y se va a fortalecer la transferencia para asegurar la implementación en la práctica.

“En relación al proyecto inicial ha habido muchos cambios, el hecho de que tocara allá (en región), el coordinar horarios, hizo que disminuyera la cantidad de sesiones presenciales y los contenidos también hicimos un ajuste cuando partimos. El trabajo que se hizo de revisar los contenidos, de seleccionar lo que fuera más pertinente, de reordenar la secuencia con profesores. (...) Simplificamos, generamos tres núcleos El primer tema fue persona, el segundo convivencia y el tercero participación. Esos fueron los grandes núcleos y dentro pusimos por ejemplo, el individuo, la persona (...) pusimos distintas unidades: seres integrales, desarrollando mis talentos, conociendo mis emociones, el sentido del trabajo con el cuerpo. (...) A partir de Agosto... vamos a enfatizar más el tema de la transferencia porque, en buenas cuentas, tú con poco contenido puedes hacer mucho. Entonces esto no es un Diplomado en el tema emocional...”

3.2.3. Relevancia de los temas abordados

El trabajo con el cuerpo

El trabajo con el cuerpo resulta muy adecuado para los docentes a fin de utilizarlo con sus alumnos.

“Yo creo que en el caso de los docentes las sesiones de cuerpo fueron muy fortalecedoras. Abordamos respiración, relajación, auto conciencia corporal, comunicación no verbal y transferencia. Se fueron viendo por tramos de edad qué cosas hacer con los chiquillos para poder manejarse en situaciones difíciles en la sala de clases. Incluso una de las terapeutas hizo un documento donde están las técnicas específicas para poder trabajar con los alumnos (...) Yo no diría que estamos a un nivel top, que esto tiene una transferencia bárbara. hay que motivar a la gente (hacerles) ver que esto tiene que ver con herramientas que les facilitan, más que con nuevas técnicas que tienen que aplicar, porque ellos lo ven como una nueva cosa más que viene, más cosas que hacer...”

Identificación de las emociones

La identificación de las emociones ha ayudado a los profesores a distinguir las que interfieren en el aula y contar con conceptos básicos.

“La identificación de las emociones eso fue súper importante: identificar cuáles son las emociones que interfieren en el proceso de aprendizaje y en la bitácora mucha gente puso eso como aprendizaje importante. Como que no habían sido capaces de darse cuenta que hay ciertos estados emocionales que interfieren. Y las bases biológicas de las emociones también; como que eso tiene que ver con lo biológico, con conocer el cuerpo. Esa conciencia no estaba. Tampoco conceptos básicos que no estaban para nada claros, como percepción, temperamento, carácter, personalidad, que es lo que se puede modificar, qué es lo que no se puede modificar”.

La autoconciencia

Un aprendizaje que parece ser importante es la conciencia de las propias emociones, pero el proceso no está completo si no es transferido al aula.

“La autoconciencia es lo que aparece más claro. Hay como un cuestionamiento que es importante para generar cambio. Ahora el problema es que no se quede allí, hay que ir más allá, por eso estamos tratando de trabajar el tema de la transferencia, para que no quedemos en la toma de conciencia. El hecho que hayan tomado autoconciencia de que las emociones influyen en su actitud, y la actitud impide o anima la comunicación con los alumnos...”

“Están dándose cuenta de las propias emociones, de que pueden distinguirlos. La gente ha crecido en eso pero nosotros no estamos satisfechos con eso... Lo importantes que eso traspase. No basta que diga “mira, yo era así, de esta forma reacciono.. sino que cómo eso yo lo transfiero a lo pedagógico”... El proyecto ha logrado calar en lo personal, nos queda el que en lo profesional tenga algún traspaso.”

Valoración del espacio de intercambio por parte de los directivos

El encuentro específico de directivos es apreciado como un espacio y tiempo valioso para reflexionar sobre sus escuelas

“Los directivos han valorado harto eso de que se genere el espacio para que ellos compartan porque si bien es intercomunal, el trabajo que se hace cuando tenemos actividades más concretas es con cada equipo, con cada escuela... Han valorado esto de pensar en conjunto, porque aparentemente no tienen tiempo, como que lo urgente se va comiendo lo que es importante...”

3.2.4. Entrega de Herramientas Técnicas

Disponibilidad de una serie de materiales educativos dirigidos al auto-análisis y la transferencia

“Para cada sesión tenemos módulos de trabajo donde (van) las actividades para el profesor o para los equipos directivos y hay una pauta de orientación para el relator que va desde Santiago hacia las regiones. Y hay ciertos pasos básicos que tienen que cumplir los relatores. Hay informes de relatoría, cada sesión la tienes que informar, los contenidos que trataste, un reporte del ambiente que se dio, la impresión general, asistencia, ausencia.”

“Tenemos un instrumento que se llama Regulación de Expectativas donde se usa cada segunda sesión. Se les pregunta por ejemplo “las actividades del curso respondía a lo que Ud. esperaba? Sí o no, indique a lo menos dos razones que justifiquen esa respuesta. ¿En que aspectos cree Ud. que el curso está débil o fallando? ¿Qué acciones sugiere para implementar mejoras en el trabajo futuro? Eso se tabula, se toma, se conversa con el profesor a cargo y se aplica de inmediato. Las evaluaciones han sido muy buenas.”

“Hemos ido diseñando cosas, como por ejemplo, el PICEG (que) es un instrumento que hemos creado en el equipo, es un Plan de Incrementos Emocionales en la gestión, es un instrumento de autoevaluación de aspectos emocionales.. Tiene las cinco áreas de Goleman y cada una tiene como cinco preguntas... Tú eliges dos para trabajarlas en un plan de desarrollo y es coincidente con lo que la gente piensa de sí misma. Entonces después la persona grafica las cinco áreas en un diagrama. y descubren cosas re interesantes. Después viene un modelo de cómo yo puedo desarrollar un Proyecto de Crecimiento Personal, pero con cuestiones bien concretas. Incluso tienen que buscar una suerte de acompañante que eligen, alguien de su confianza, que les permita evaluar. Es un instrumento que parte del autoconocimiento, de la introspección y después viene el trasvasije.”

3.- AMAR EDUCA

3.3.1. Las disposiciones y dificultades de los profesores

Predominio del rol administrativo y del autoritarismo

Los directivos aparecen con predominio de un rol administrativo e inmersos en una cultura autoritaria. El equipo señala que al estar centrados en lo administrativo por mucho tiempo, la escuela ha ido perdiendo lo educativo como centro de su organización.

“Porque lo cierto es que los directivos se han ido perfilando hacia un espacio fundamentalmente conectado con el tema administrativo y, en estos últimos años - decenas de años propiamente- ha ido desapareciendo la concepción de la escuela como una organización que está centrada en el educar.”

Al mismo tiempo constatan en los directivos y en todo el sistema la preeminencia de la cultura autoritaria, donde no se hacen las conversaciones correspondientes ni la participación en la toma de decisiones, lo que afecta la convivencia.

“Para nosotros, el quid del tema está en la convivencia. Es el punto central al que apuntamos. Y, por ejemplo, en lo que nos topamos nosotros - en el tema de los directivos - es precisamente la constatación de la cultura autoritaria que existe no sólo realizada por los directivos, sino por todas las partes del sistema. Hay conversaciones que no se hacen. Entonces, hay decisiones que se toman en un nivel que tienen consecuencias en otros niveles o en otros planos que no son conversadas, que no son habladas y, por lo tanto, generan distintos tipos de reacciones.”

Carencia de la organización escolar y de sus actores

Un aspecto a destacar como carencia, es el desconocimiento de los aspectos humanos con sus raíces biológica y cultural, siendo que la escuela y la educación es un ámbito de trabajo con las personas.

“Aquí nosotros nos preocupamos por el entendimiento de los fundamentos biológicos y culturales de lo humano. Y resulta sorprendente – para mencionar sólo el área de la que yo vengo - que es la psicología, la terapia y todo esto – que ese entendimiento no esté instalado. Que uno trabaje con lo humano, con las personas, con los seres humanos sin vivir el entendimiento de los fundamentos de qué es este ser humano, qué es este ser vivo.”

3.3.2. Relevancia de los temas abordados

Ampliación de la conciencia

Observan que las reflexiones y conversaciones son importantes, porque los participantes las han llevado a su comunidad y las están efectuando con los distintos actores. Esto les amplía la conciencia porque les permite conectar mundos habitualmente aislados, tanto de sus personas como de sus diferentes espacios de la vida.

“O sea, lo que es un proceso bonito que se ha ido dando es que han ido conectando estos dos mundos aislados, estos espacios distintos de conciencia, esto que parece que soy una persona acá, soy otro acá, vivo una cosa acá, vivo otra cosa allá, estoy con un grupo de personas no emito ningún comentario, pero salgo y digo cualquier cosa. Ir conectando estos mundos genera un grado de ampliación de la conciencia entendida como un hacer, ha sido bien importante.”

Importancia de la reflexión

La relación de los discursos de los coordinadores con lo que les ocurre a los participantes, es ya una alternativa de reflexión que no necesariamente se tiene que dar en una conversación explícita.

“Si en el discurso estamos diciendo algo que –en el fondo- tiene que ver con ellos y sobretodo que en este caso, si era un resumen, una síntesis, entonces hay una reflexión que está ocurriendo en ellos en el silencio. (---) si uno ha generado este espacio de presencia, las personas siempre se van encontrando con lo que está sucediendo, al día en las cosas que se están diciendo. Los profesores se encuentran en aquello de lo cual estamos hablando.”

La reflexión y los temas tratados convocan a los participantes.

Respecto de los temas relacionados con la biología del amar, el conocer, de la matriz biológica, les permite ser vistos y les provocan cosas, lo que hace que continúen asistiendo a las sesiones

“Nada de lo que le hemos dicho, de lo fundamental que les hemos dicho les suena extraño. Pero al mismo tiempo que les suena tan cotidiano ¡bahh! ¿cómo que esto estaba ahí y no lo habíamos visto? Pero está ahí, claro eso es. Ese “eso es” cuando tú lo empiezas a tejer empieza a pasarte algo. A uno le pasa algo cuando uno vive esta cotidianidad de lo que estamos diciendo, es biología del conocer, biología del amar; matriz biológica de la esencia humana - en el fondo – no cosas extrañas ni ajenas que a nadie le hayan pasado (...) Y al descubrir que tiene que ver con ellos, que no es ajeno adquiere una presencia nueva en ellos. Y se va notando – yo creo- las interacciones que van sucediendo en la presencia que están allí. El que asistan, por ejemplo. Nosotros pensábamos que pudiera ser que hubiese una gran deserción. No ha habido una gran deserción. (...) Al contrario bien aumentada. Y en Lampa tuvimos la mayor asistencia”

La conversación se hace más presente en los talleres

En las jornadas ampliadas el encuentro con los participantes se hace más complejo por la cantidad y por el espacio en que se desarrolla. La conversación emerge con más facilidad en los talleres dentro de la escuelas, dando cuenta de la visión y comprensión del mundo de los actores.

“Y estos encuentros más grupales- en las cosas que hemos ido conversando nosotros- se nos ha hecho un poquito más complicado en Buin por la gran cantidad. En promedio están asistiendo 170 personas allá y nos ha costado- un poco- encontrarnos con ellos por la distribución espacial que hay”

En este espacio más íntimo aparecen los temas vinculados a la identidad propia, de la escuela, de su historia, de los alumnos y la valoración sobre éstos.

“se da en espacios más chicos donde ellos pueden ir apareciendo, más desde ellos. Y han aparecido ellos (..) conversando desde la identidad propia, de la propia escuela, de la historia que ellos han tenido, de los niños que tienen, de la valoración – por ejemplo- de los niños que son de campo, porque todavía son candorosos versus otros niños de ciudad... qué sé yo.”

3.3.3. Cambios introducidos en la propuesta

Paso de Jornadas ampliadas a talleres por escuelas

Al inicio se partió con jornadas colectivas y una jornada por escuela al semestre. Las primeras se concebían como clases y en las segundas se dieron procesos relacionados con la vida y realidades de los profesores, y la posibilidad de constituir una comunidad educativa integrada.

“...los espacios formativos partieron como clases generales y, los profesores fueron a las clases generales tal cual ellos hacen clases sólo que puesto en su condición de alumnos. Así partieron. Este proceso fue cambiando poco a poco en la medida que fuimos teniendo la jornada - en cada escuela – en forma paralela. Porque en la jornada de cada escuela nos fuimos encontrando con las cuestiones concretas y cotidianas que les toca todos los días. Y quedaron ahí encantados con la realización de ritos para volver a poder tener una integración como comunidad en escuelas, en las que – por ejemplo- se había perdido ese contacto, esa comunicación.”

Los talleres estarán centrados en la elaboración de un proyecto

En las jornadas por escuelas van a centrarse en la convivencia, articulando espacios de conciencia en vista de un hacer concreto, la elaboración de un proyecto común sobre como convivir para educar.

“Las segundas jornadas nuestras, segundas visitas a cada escuela van a estar centradas en eso, en que la organización escuela es una comunidad humana y cómo esta comunidad humana se organiza para hacer lo que quiere hacer, que es el proyecto común que tienen de la manera que quieren vivir el educar . Y eso es la mirada que vamos a tener en el segundo semestre. Es decir, cómo uno articula estos espacios de conciencia desde donde hago lo que hago, en relación a la colaboración con un proyecto común como (es) el educar. Porque no es sólo abrir espacios de reflexión y cada uno se vaya para su casa y haga algo por ahí suelto, digamos. Es que ellos puedan articular esos espacios de conciencia en haceres concretos, porque la conciencia nuestra pasa por una cosa práctica como es un tema de hacer.”

El proyecto educativo como instancia de integración de los espacios educativos

Esta visión se canalizará en un proyecto educativo donde tienen que integrar los distintos espacios del quehacer educativo y administrativo

“La formación general va a concluir en que cada escuela presenta una tesina como proyecto educativo, como reflexión del proyecto educativo de cada escuela donde van a estar integrado los distintos espacios de cada escuela: lo administrativo, lo técnico, lo pedagógico, la relación con la comunidad, etc., etc. La idea es que eso se produzca en cada escuela.”

3.3.4. Entrega de herramientas técnicas

Material de apoyo disponible en la página web

El material se encuentra en una página web al que puede acceder el director, quién ha recibido la clave para ingresar a ella. En la página se encuentran las presentaciones efectuadas en las jornadas y algunos documentos de Maturana y su equipo. La idea es que accedan a los materiales cuando ya han compartido la visión de la propuesta y por ello, puedan utilizarlos en sus reflexiones y conversaciones

“Nosotros pensamos que el material no puede ser anticipatorio porque entonces se quedan pegados con eso. Tienen que ir apareciendo después, cuando ya tienen cierta visión y pueden usar eso como ocasiones de reflexión y conversación. Tenemos puesto documentos en la página web y le entregamos una clave a cada uno de los Directores de cada colegio, en la fase de los directivos, y un nombre de usuario para que ellos entraran. Porque entran a la página clave y ahí están puesto las presentaciones que hemos hecho, la presentación inicial que hubo en la Telefónica, varios documentos que ha escrito Humberto Maturana, Ximena Dávila y algunas de las presentaciones que hemos ido haciendo en los distintos espacios reflexivos.”

Uso de los materiales

Esperan que el uso de los materiales lo hagan vinculado más a la experiencia de reflexión, por tanto no han incentivado especialmente su uso al inicio. Ya a fines el primer semestre comenzó a surgir la demanda de documentos de parte de algunos profesores.

“De hecho, nosotros no le hemos dado tanto timbal a la cosa salvo que la última sesión – ahora- del primer semestre, algunos profesores nos empezaron a preguntar y, ahí empezamos a recordar un poco que los Directores tenían las claves; de modo que se acoplen más a la experiencia – como dice Ximena - más que a los libros, sobretudo en un principio.”

4.- DIAGNÓSTICO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS ESTABLECIMIENTOS PARTICIPANTES DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

4.1. RESULTADOS DE LA ESCALA DE CONVIVENCIA ESCOLAR: PRIMERA MEDICIÓN

4.1.1. Características de los informantes:

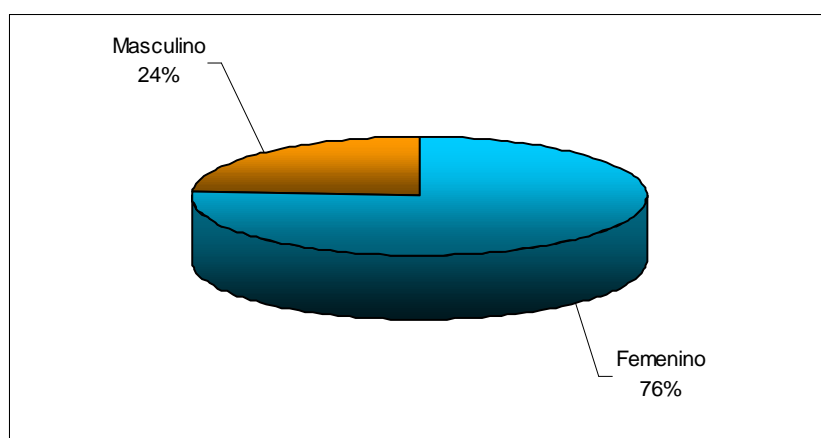
Considerando que las características del diseño de la evaluación, desde la perspectiva metodológica de la fase cuantitativa, se ha determinado que el informante está constituido por el Docente que labora en los establecimientos adscritos al Programa de Educación Emocional. Por ello se ha incorporado un apartado que describe los principales rasgos de los profesores que fueron seleccionados para el proceso de levantamiento de información. Las tablas y gráficos que se presentan a continuación, buscan caracterizar el tipo de docentes que han participado en las actividades de esta iniciativa piloto. Del mismo modo, dado que la muestra fue seleccionada a partir de un cálculo y procedimiento aleatorio, es posible inferir los resultados que se obtengan en este análisis al universo de docentes que participan del programa de perfeccionamiento.

Tabla 1
Género Docentes

Género	Casos	Porcentaje
Femenino	173	76,2
Masculino	54	23,8
Total	227	100,0

Cuando se observa el género del profesorado participante, se advierte que un 76,2% de la muestra está constituido por mujeres y sólo un 23,8% por docentes masculinos. En otras palabras, desde una perspectiva estadística, los profesores atendidos por el programa se caracterizan por pertenecer en su mayoría al género femenino.

Gráfico 1
Género Docentes



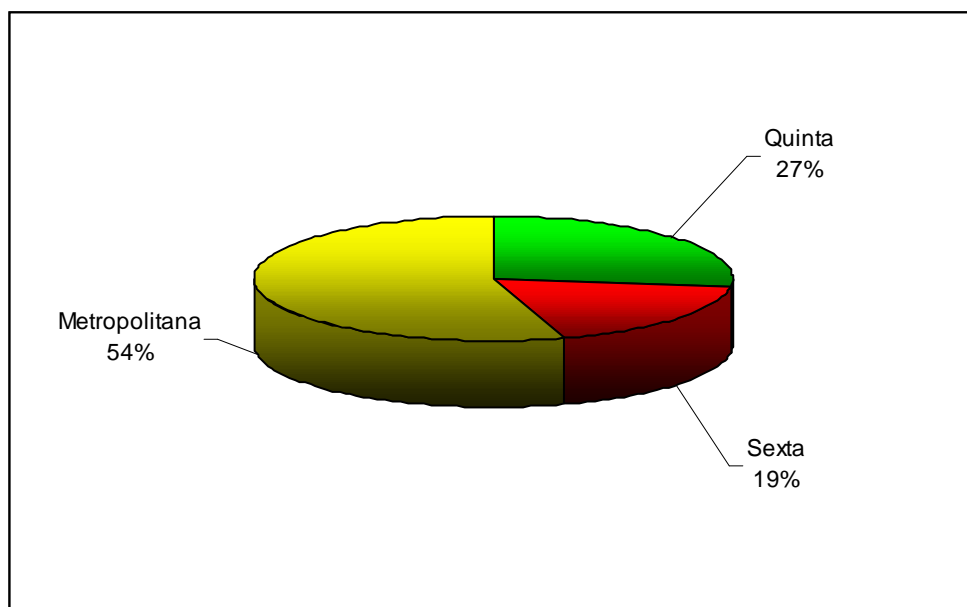
Respecto de la ubicación geográfica de los docentes participantes, es importante señalar que aún cuando el programa está focalizado sólo en tres regiones del país, el número de docentes atendidos no es equivalente. En otras palabras, debido a que la muestra se calculó sobre la base de la cantidad de profesores por establecimiento incorporado a la iniciativa, las proporciones que se muestran en la siguiente tabla, representan igualmente la proporcionalidad de docentes atendidos por cada una de las tres Consultoras.

Tabla 2
Región del País

Región	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Quinta	61	26,9	26,9
Sexta	42	18,5	45,4
Metropolitana	124	54,6	100,0
Total	227	100,0	

Se advierte que la Región Metropolitana concentra al 54,6% del total de los profesores que están participando del perfeccionamiento en educación emocional, mientras que en el otro extremo, el la sexta región solo alcanza al 18,5%.

Gráfico 2
Región del País



En relación con el ciclo educativo atendido por los docentes que participan del programa de formación, en la siguiente tabla se aprecia que sólo un 18,9% de los profesores ejercen en la Educación Media, mientras que un 81,1% están ubicados en la Enseñanza Básica, distribuidos equitativamente entre el primer y el segundo ciclo escolar.

Tabla 3
Ciclo de Enseñanza

Ciclo	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Párvulo	3	1,3	1,3
Diferencial	3	1,3	2,6
Primer Ciclo	87	38,3	41,0
Segundo Ciclo	91	40,1	81,1
Media	43	18,9	100,0
Total	227	100,0	

Respecto de la edad de los profesores participantes, las cifras señalan que sólo un 13,2% de ellos está ubicado en el tramo etéreo menos de 30 años, proporción que aumenta al 32,2% si se agrega a los menores de cuarenta años. En cambio, en la categoría que agrupa a los docentes cuyas edades fluctúan entre los 50 y los 59 años, el porcentaje asciende al 37,9%, cifra que aumenta al 43,2% cuando se incorporan los profesores de 60 años y más. Dicho de otro modo, un 67,8% de los participantes del programa de educación emocional tiene una edad de 40 años y más.

Tabla 4
Edad Encuestado

Tramo Etéreo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menos de 30	30	13,2	13,2
Entre 30 y 39	43	18,9	32,2
Entre 40 y 49	56	24,7	56,8
50 y 59	86	37,9	94,7
60 y más	12	5,3	100,0
Total	227	100,0	

Aún cuando este dato no es suficiente para ratificar que la planta docente, en relación a otras profesiones del país, registra una tendencia al envejecimiento, sí es suficiente para sostener que los profesores participantes se ubican principalmente en los tramos etéreos mayores. Esta tendencia también se advierte en las cifras proporcionadas por las medidas estadísticas de tendencia central, pues la media registrada es de 44,64 años, mientras que la mediana está ubicada en los 47 años y la moda (unimodal) es de 50 años.

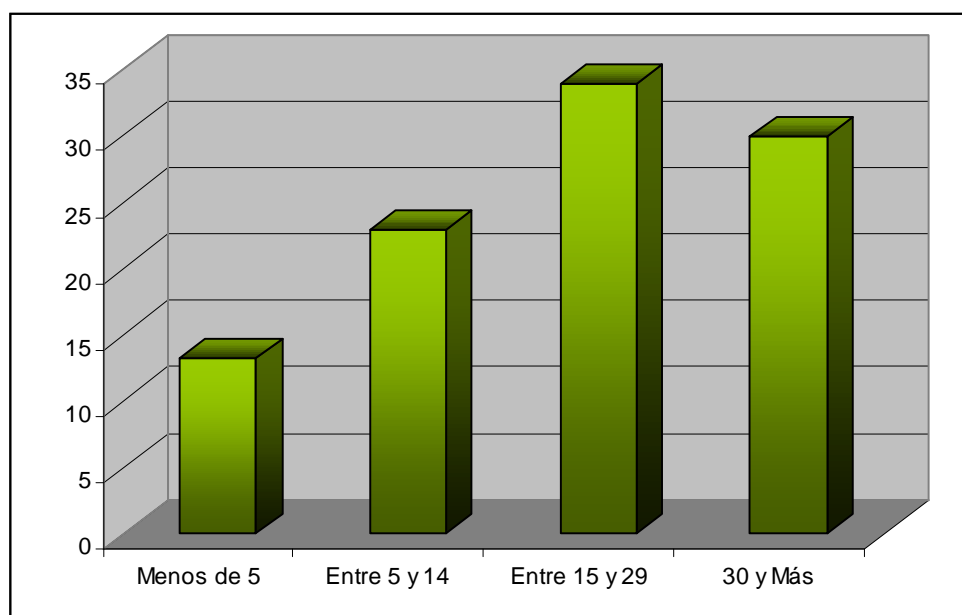
Antes de comenzar el análisis, es necesario indicar que las categorías de agrupamiento por edades fueron intencionadas para proporcionar dos lecturas. En primer lugar, ellas permiten apreciar los efectos de la intervención a partir de los años de experiencia docente, pero al mismo tiempo se ajustan a tres momentos paradigmáticos de las políticas educativas nacionales. Es así como, los docentes con hasta 14 años ejercicio, son profesionales egresados en el marco de la actual Reforma Educativa. Quienes tienen entre 15 y 29 años de docencia, se formaron en el período del Gobierno Militar y aquellos con 30 años y más han sido formados en el antiguo período republicano.

Tabla 5
Años de Docencia

Categoría	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menos de 5	30	13,2	13,2
Entre 5 y 14	52	22,9	36,1
Entre 15 y 29	77	33,9	70,0
30 y Más	68	30,0	100,0
Total	227	100,0	

Ahora bien, en relación a los años de docencia declarados por los profesores, los participantes del programa de perfeccionamiento están ubicados mayoritariamente en las categorías con mayores años de ejercicio docente. Es decir, los profesores que tienen 15 y más años de docencia concentran al 63,9% del total de participantes.

Gráfico 3
Años de Docencia



Desde el punto de vista de las medidas estadísticas de Tendencia Central, el promedio de años de servicio es de 20,39, con una Moda ubicada en los 32 años de docencia. Paralelamente, la Mediana se sitúa en los 23 años, indicando que un 50% del total de participantes tiene 23 años y más, de experiencia docente. Estos datos indican que, en general, el público al cual se están dirigiendo las actividades de Educación Emocional, se caracteriza por ser un profesorado con vasta experiencia en la práctica docente.

Por otra parte, en las Tablas que se incluyen a continuación, se ha relacionado la variable Región con las anteriormente descritas. Esta información permite determinar con mayor claridad, el contexto en el cual están trabajando las tres consultoras a cargo de la

implementación del Programa de Educación Emocional. Es así como en la primera tabla, se advierte que en las tres regiones la participación femenina es superior a la registrada por los docentes hombres. No obstante, en la quinta región, las profesoras que participan directamente en las actividades implementadas por la consultora, sobrepasan el 80%, distanciándose en 5 y 7 puntos porcentuales en relación a las otras dos regiones.

Tabla 6
Región y Género del Docente

	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Región 5	80,3%	19,7%	100,0%
6	73,8%	26,2%	100,0%
13	75,0%	25,0%	100,0%
Total	76,2%	23,8%	100,0%

Respecto de la relación entre el ciclo de Enseñanza y la Región, lo más destacado es la ausencia de profesores de educación media en la sexta región. Esto quiere decir, que sólo dos de las tres consultoras atienden a docentes que se desempeñan en liceos, un hecho que también debe considerarse para contextualizar los resultados obtenidos en la convivencia escolar.

Tabla 7
Región y Ciclo de Enseñanza

Región	Ciclo					Total
	Párvulo	Diferencial	Primero	Segundo	Media	
Quinta	1,6%	1,6%	37,7%	44,3%	14,8%	100,0%
Sexta			52,4%	47,6%		100,0%
Metropolitana	1,6%	1,6%	33,9%	35,5%	27,4%	100,0%
Total	1,3%	1,3%	38,3%	40,1%	18,9%	100,0%

Al relacionar la Región con la Edad de los docentes, los resultados no muestran evidencias suficientes para sostener que existen diferencias significativas entre las tres regiones. Por ejemplo, si bien en la quinta región la proporción de docentes de menor edad, es decir, hasta 39 años, es mayor que en las otras regiones, esta situación se equipara con el porcentaje de docentes de 50 años y más.

Tabla 8
Región y Edad del Docente

Región	Edad Encuestado					Total
	Menos de 30	Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	50 y 59	60 y más	
Quinta	19,7%	23,0%	11,5%	41,0%	4,9%	100,0%
Sexta	9,5%	19,0%	38,1%	31,0%	2,4%	100,0%
Metropolitana	11,3%	16,9%	26,6%	38,7%	6,5%	100,0%
Total	13,2%	18,9%	24,7%	37,9%	5,3%	100,0%

La próxima Tabla muestra la correspondencia entre la Región y los Años de Docencia de los profesores participantes del programa de Educación Emocional. En estos datos, es posible advertir que la Quinta región es la que concentra proporcionalmente, la mayor cantidad de profesores con menos de 5 años de experiencia docente. De hecho, la diferencia respecto de las regiones Sexta y Metropolitana es de aproximadamente 13 puntos porcentuales. Sin embargo, en esta misma región, el porcentaje de profesores con 30 y más Años de Docencia es igualmente la cifra más elevada (32,8% respecto de 13,8% en la Sexta región y 30,6% en la región Metropolitana). Por lo tanto, es posible advertir que en la Quinta región la consultora a cargo de la iniciativa está trabajando con un universo de profesores proporcionalmente más equilibrado entre las distintas categorías de Años de Docencia, que las consultoras a cargo de las regiones Sexta y Metropolitana. También es importante señalar que la consultora de la Sexta región, registra un 42,9% del profesorado participante ubicado en la categoría de 15 a 29 Años de Docencia. Por último, en términos globales, se advierte que la participación de los docentes con menos de 5 Años de Docencia es proporcionalmente baja respecto de las otras categorías.

Tabla 9
Región y Años de Docencia

Región	Años de Docencia				Total
	Menos de 5	Entre 5 y 14	Entre 15 y 29	30 y Más	
Quinta	23,0%	18,0%	26,2%	32,8%	100,0%
Sexta	9,5%	23,8%	42,9%	23,8%	100,0%
Metropolitana	9,7%	25,0%	34,7%	30,6%	100,0%
Total	13,2%	22,9%	33,9%	30,0%	100,0%

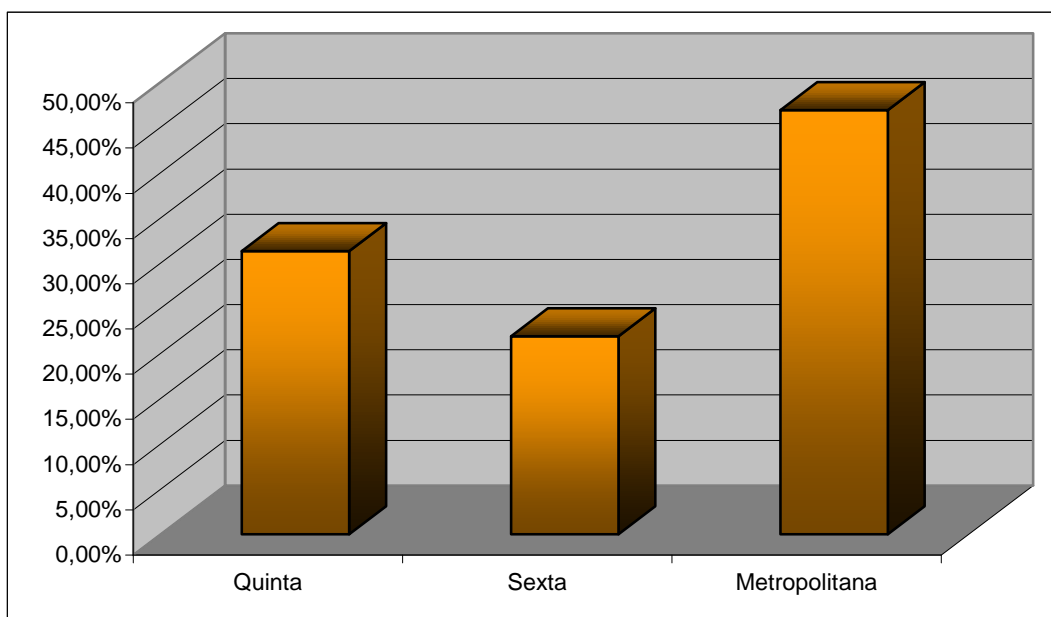
Un último aspecto de la caracterización de la muestra está referido al número de establecimientos por región, o dicho de otra manera, a la cantidad de recintos educativos atendidos por cada consultora.

Tabla 10
Establecimientos por Región

Región	Establecimiento	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Quinta	10	31,3	31,3
Sexta	7	21,9	53,1
Metropolitana	15	46,9	100
Total	32	100	

En este sentido, junto a la consideración del número de docentes por región, también es importante tener presente la cantidad de establecimientos atendidos por las consultoras. De esta forma, la región Metropolitana es la que concentra el mayor número de establecimientos educacionales y, por lo mismo, posee un mayor número de profesores. De hecho, mientras que en la Sexta región se trabajó sólo con 7 establecimientos, la región Metropolitana duplica esta cifra, atendiendo a 15 instituciones escolares.

Gráfico 4
Establecimientos por Región



4.1.2. Convivencia Escolar

En el apartado referido a la obtención de la confiabilidad del instrumento²³, se da cuenta de la cantidad de reactivos que efectivamente pueden ser utilizados para determinar, desde el punto de vista cuantitativo, el estado inicial de la Convivencia Escolar en los establecimientos que están siendo atendidos por el programa de educación emocional (Anexo 1, tabla 4). A partir de ellos, la Convivencia Escolar será expresada a través de nueve dimensiones o sub-escalas y una magnitud general que las agrupa.

Paralelamente, en la tabla 5 del anexo 1, se describe el rango o la amplitud de valores teóricos (puntuaciones), que puede adoptar la medición de la Convivencia Escolar (escala general) y el de las dimensiones en las que se expresa (sub-escalas). A mayor puntaje, mejor es el nivel o grado de convivencia escolar expresado por los docentes. De esta forma, un puntaje próximo a los 53 puntos indica que se está en presencia de una mala convivencia, por el contrario, una puntuación cercana a los 371 puntos, habla de una excelente percepción de la convivencia escolar. Sin embargo, una interpretación detallada debe tomar en cuenta el puntaje que se obtiene en cada dimensión o sub-escala y evaluar su significación a partir de la amplitud de la propia dimensión. Por ejemplo, el puntaje mínimo teórico de la dimensión “Resolución de Conflicto” es de 5 puntos, mientras que el valor mayor teórico es de 35 puntos.

A partir del criterio que proporciona la amplitud de las sub-escalas y de la escala general de convivencia escolar, se procedió a determinar el puntaje obtenido sobre la base de la medición realizada en los establecimientos escolares de las tres regiones. Para ello, se

²³ Ver Anexo N° 1 de la investigación.

utiliza el valor de la media aritmética que proporcionan las declaraciones realizadas por los docentes y a modo de referencia se incluye el valor de la mediana.

Ahora bien, los resultados que se obtienen en esta medición corresponden al diagnóstico inicial de la convivencia escolar que registran las escuelas al momento en que las consultoras están iniciando el trabajo con los docentes. Por ende, estos datos son el punto de base a partir del cual se evaluará posteriormente, desde el punto de vista cuantitativo, los efectos que han tenido las actividades que están realizando las tres instituciones que ejecutan el Programa en las escuelas y liceos adscritas a la iniciativa.

Si aumenta el puntaje obtenido en la escala general de convivencia escolar y/o en alguna de las dimensiones o sub-escalas, y si al mismo tiempo se demuestra que las diferencias son estadísticamente significativas, entonces podrá sostenerse que desde una perspectiva cuantitativa, el Programa de Educación Emocional mejora significativamente la convivencia escolar en los establecimientos.

En la próxima tabla se muestra el estado inicial (medición en tiempo T1), de la convivencia escolar. En ella se observa que, en una amplitud que varía entre los 53 y 371 puntos, el nivel de la Convivencia Escolar medido al momento en que se inicia el trabajo con los docentes de aula, se sitúa en una media de 283,5 puntos. Un puntaje que debiera experimentar un aumento estadísticamente significativo, para poder relacionarlo a los efectos de la intervención realizada por las consultoras.

Tabla 11
Relación entre Amplitud y Media Aritmética Observada

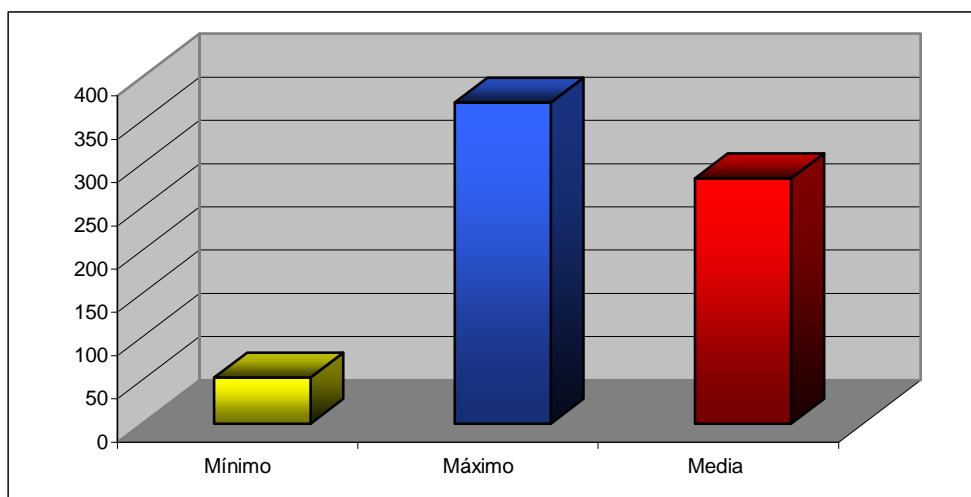
	Escalas	Amplitud		Mediana	Media
		Min.	Máx.		
1	Percepción de Logro Profesional	6	42	39	37,6
2	Innovación Docente	4	28	22	21,6
3	Apoyo y Cooperación de Directivos a Docentes	9	63	50	46,5
4	Apoyo y Cooperación Docente a Docente	9	63	48	47,6
5	Cuidado y Atención hacia los Alumnos	4	28	24	23,6
6	Expectativa Académica sobre Alumnos	3	21	17	16,8
7	Percepción de Relación Alumno-Alumno	6	42	29	28,5
8	Participación Docente	7	49	36	36,0
9	Resolución Conflicto	5	35	26	25,4
10	Convivencia Escolar	53	371	281	283,5

Los puntajes obtenidos por cada sub-escala o dimensión de la convivencia escolar, deben ser evaluadas en función de su propia amplitud. Es así como, los 16,8 puntos promedio obtenidos en la dimensión “Expectativa Académica sobre los Alumnos”, se contrastan con una amplitud que comienza en los 3 puntos teóricos y finaliza en los 21 puntos teóricos. En cambio, la media de 47,6 puntos de la dimensión “Apoyo y Cooperación de Docente a Docente”, se contrasta con una amplitud que varía entre los 9 y los 63 puntos teóricos.

Para evaluar los efectos del Programa de Educación Emocional se debe considerar el valor promedio (media aritmética) registrado en esta primera medición de la convivencia escolar. Por lo tanto, la información que proporciona la tabla anterior, debe considerarse como el punto de partida del Programa.

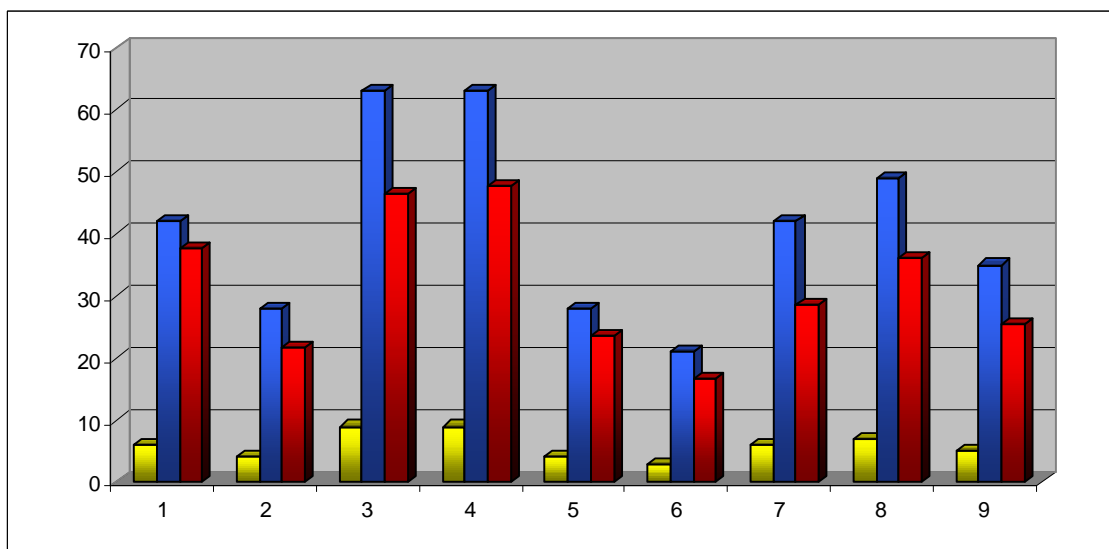
En el siguiente gráfico se muestra la relación entre el puntaje mínimo y máximo que puede adoptar el nivel de la Convivencia Escolar en contraste con el puntaje promedio o estado inicial en el que se encuentran al momento de iniciar el trabajo con los docentes.

Gráfico 5
Relación entre Amplitud y Media de Convivencia Escolar



De igual forma, más abajo se muestra el estado inicial o la puntuación obtenida en cada una de las dimensiones en la que se expresa la convivencia escolar. La tercera barra a la derecha de cada dimensión, muestra este estado inicial.

Gráfico 6
Relación entre Amplitud y Media Dimensiones de Convivencia Escolar



Pese a que la información anterior proporciona un interesante panorama inicial de la convivencia escolar, se ha preferido ajustar la medición, estandarizándola con la escala de notas escolares. Para ello, se ha tomado como referencia la media aritmética y a partir

de este valor homologar las puntuaciones a la escala de uno a siete, donde el valor máximo de la amplitud de la dimensión y las sub-dimensiones, corresponde a la nota siete. Este procedimiento es convencional y evidentemente puede adoptarse otro sistema de magnitudes, pero resulta más cómodo para evaluar las variaciones que se produzcan al momento de finalizar las intervenciones en los establecimientos educacionales.

En este contexto, la información proporcionada por la siguiente tabla, da cuenta del estado inicial de la convivencia escolar y de su expresión en las nueve dimensiones, sobre la base de la nota obtenida en la escala de uno a siete. Del mismo modo, esta puntuación se convierte en el punto de partida de la intervención realizada por el programa de educación emocional.

Tabla 12
Calificación Convivencia Escolar y Dimensiones

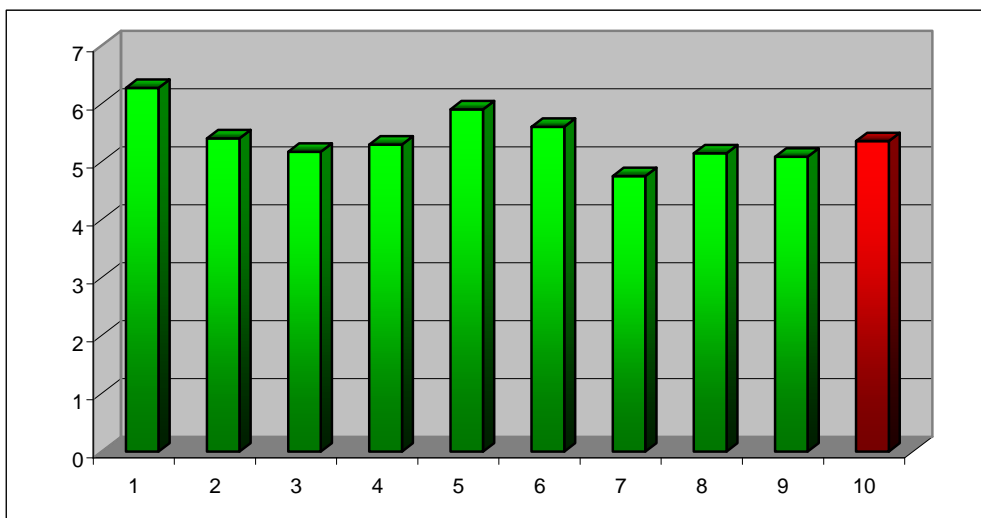
	Escalas	Nota
1	Percepción de Logro Profesional	6,27
2	Innovación Docente	5,40
3	Apoyo y Cooperación de Directivos a Docentes	5,17
4	Apoyo y Cooperación Docente a Docente	5,29
5	Cuidado y Atención hacia los Alumnos	5,90
6	Expectativa Académica sobre Alumnos	5,60
7	Percepción de Relación Alumno-Alumno	4,75
8	Participación Docente	5,14
9	Resolución Conflicto	5,08
10	Convivencia Escolar	5,35

De acuerdo con esto, el estado inicial de la convivencia escolar obtiene una nota 5,35, donde la dimensión de “Logro Profesional” es la que presenta el valor más alto, con nota 6,27, mientras que la “Percepción de la relación Alumno – Alumno” obtiene sólo una nota de 4,75 y la “resolución de conflicto” sobrepasa levemente la nota cinco (5,08).

Estas puntuaciones iniciales denotan un nivel de convivencia escolar, que puede calificarse de moderado, en la medida que un nota de 5,35 está próxima a la categoría de suficiente. La excepción se observa en las dimensiones del logro profesional y el cuidado y atención hacia los alumnos.

De esta forma, sobre la base de un instrumento cuantitativo de alta confiabilidad, los efectos del Programa, a partir de la intervención que están realizando las consultoras, debieran mejorar estas puntuaciones. No obstante, es necesario tener presente que la labor realizada por los profesionales externos, no está exclusivamente relacionada con la mejoría de la convivencia escolar, pero dada la temática que abordan las intervenciones, teóricamente es esperable que las puntuaciones mejoren.

Gráfico 7
Calificación Convivencia Escolar y Dimensiones



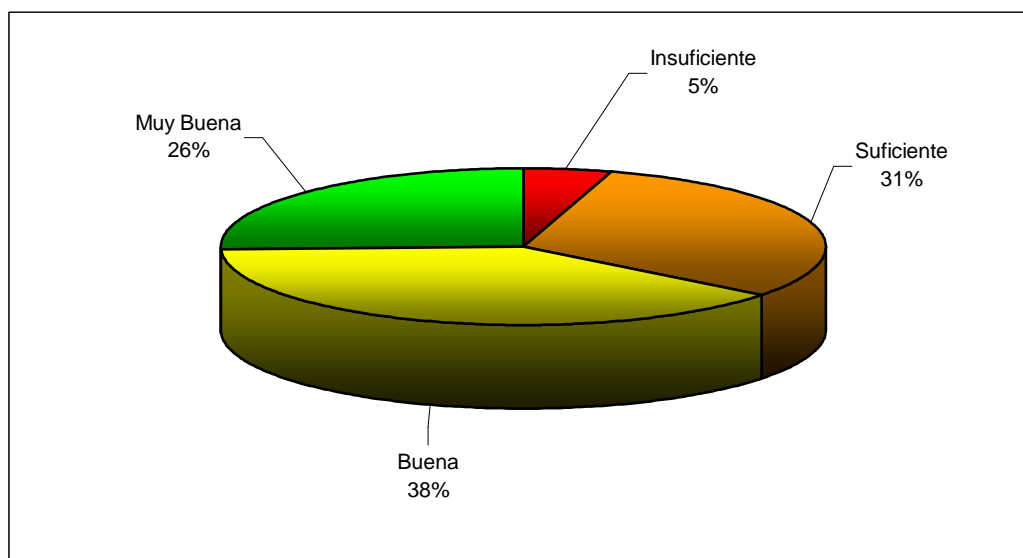
En la próxima tabla, la convivencia escolar ha sido agrupada en cuatro categorías ordinales, de insuficiente a muy buena. Esta agrupación se ha realizado en función del cálculo de la nota promedio que se ha obtenido a partir de la información que proporciona la muestra de docentes encuestados. La categoría de “insuficiente” incluye a todos los profesores que según sus declaraciones, tienen una percepción de la convivencia escolar inferior a cuatro. Quienes obtienen entre 4 y 4,99 se ubican en “suficiente”, de 5 a 5,99 “buena” y mayores o igual a 6, “muy buena”.

Tabla 13
Calificación Convivencia Escolar en Categorías

Categorías	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Insuficiente	11	4,8	4,8
Suficiente	70	30,8	35,7
Buena	88	38,8	74,4
Muy Buena	58	25,6	100,0
Total	227	100,0	

Los datos muestran que cerca de un 5 por ciento de los profesores consultados tiene una percepción de la convivencia escolar calificada como insuficiente. Una proporción que llega al 35,7% cuando se incluye a los docentes que tienen una percepción suficiente de la convivencia escolar. En el extremo positivo, un 25,6% de los consultados tiene la percepción de una muy buena convivencia escolar.

Gráfico 8
Calificación Convivencia Escolar en Categorías



Ahora bien, para efectos de establecer la forma en que la convivencia escolar se relaciona con otras variables, a continuación se han incluido una serie de tablas de contingencia, en función de las variables: género del docente; ciclo de la enseñanza; edad del docente; años de docencia, y; región del país.

Paralelamente, cada tabla de contingencia es acompañada de un análisis inferencial que busca determinar el nivel de asociación que se establece entre cada variable y la convivencia escolar. Para ello, se utilizan pruebas de hipótesis estadísticas paramétricas y no paramétricas, dependiendo del nivel de medición en el que se expresan las diferentes variables. Aún cuando, no se busca comprobar la dependencia o independencia de las relaciones, al menos se podrá determinar si los pares de variables están estadísticamente asociadas.

4.1.2.1. Convivencia Escolar y Género del Docente

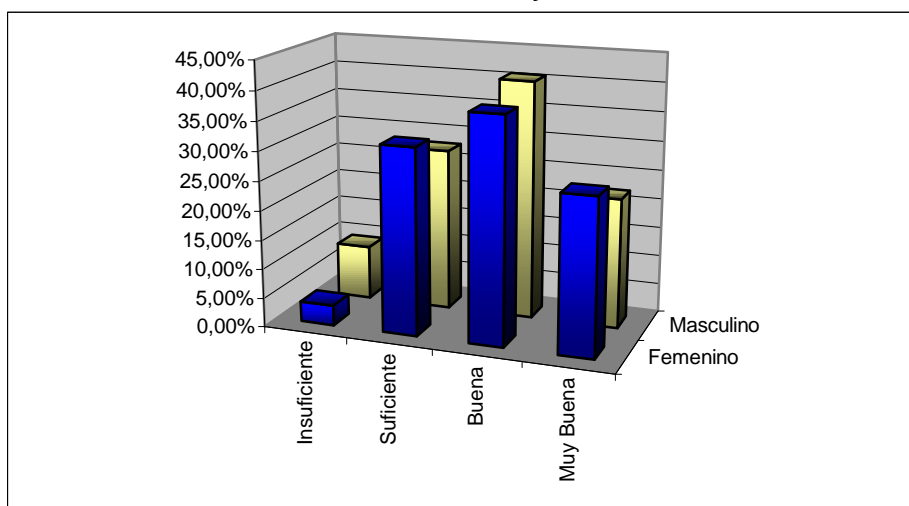
En esta primera relación, se busca determinar la asociación entre el género del docente y la convivencia escolar. En la tabla siguiente se aprecia que sólo un 3,5% de las docentes de género femenino se ubica en la categoría “insuficiente”, mientras que en el caso de los profesores hombres, este porcentaje aumenta al 9,3%. Inversamente, en la categoría “muy buena” se ubica un 26,6% de docentes de género femenino y un 22,2% masculino.

Tabla 14
Convivencia Escolar y Género

Género	Nota Convivencia Escolar				Total
	Insuficiente	Suficiente	Buena	Muy Buena	
Femenino	3,5%	31,8%	38,2%	26,6%	100,0%
Masculino	9,3%	27,8%	40,7%	22,2%	100,0%
Total	4,8%	30,8%	38,8%	25,6%	100,0%

Por lo tanto, aún cuando en la categoría de “buena” convivencia, el porcentaje de los docentes masculinos supera la de sus pares femeninos, en términos globales, es posible sostener que las mujeres profesoras declaran tener una mejor percepción de la convivencia escolar. Para determinar si esta relación es estadísticamente significativa, se aplican pruebas de hipótesis.

Gráfico 9
Convivencia Escolar y Género



La primera prueba de hipótesis utilizada es la de chi-cuadrado, con ella se pretende determinar si existe una relación estadísticamente significativa, entre el género del docente y la convivencia escolar. No obstante, dado el valor y la significación proporcionada por la prueba, no es posible sostener que ambas variables estén relacionadas. Por ende, la tendencia observada en la tabla bivariada no puede generalizarse y sólo debe interpretarse como la expresión de las percepciones de esa muestra de profesores.

Tabla 15
Prueba de chi-cuadrado – Convivencia Escolar y Género.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,442(a)	3	,328
Razón de verosimilitud	3,069	3	,381
Asociación lineal por lineal	,794	1	,373
N de casos válidos	227		

Para confirmar el resultado obtenido con la prueba de chi-cuadrado, se incluyen las pruebas de hipótesis estadísticas, no paramétricas, que proporcionan los coeficientes de Phi, V de Cramer y de Contingencia, para variables expresadas en un nivel de medición nominal. Pero estos coeficientes, tal como el anteriormente utilizado, indican que las variables no están asociadas. Es decir, la significación no permite realizar una extrapolación de los resultados obtenidos a través de la muestra de docentes, al conjunto de participantes del programa de perfeccionamiento.

Tabla 16
Pruebas de Hipótesis – Convivencia Escolar y Género

Prueba Estadística	Valor	Sig. Aproximada
Phi	,123	,328
V de Cramer	,123	,328
Coefficiente de contingencia	,122	,328
N de casos válidos	227	

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

En tercer lugar, sobre la base de la puntuación obtenida en la convivencia escolar y no sobre la calificación, se procede a utilizar el modelo paramétrico de la igualdad de medias, a partir de la prueba de T-de Student. La hipótesis alternativa sostiene que la media obtenida por las docentes de género femenino, tiene una diferencia estadísticamente significativa, cuando se compara a la media registrada por los docentes de género masculino. Efectivamente, se observó que el valor de la media de convivencia escolar en el caso de las docentes es superior al valor de los docentes hombres, aún cuando esta diferencia es relativamente baja, situación que estaría indicando que la variable género está poco asociada a la convivencia.

Tabla 17
Diferencia de medias – Género y Convivencia Escolar

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. De la media
Convivencia Escolar	Femenino	173	283,87	43,200	3,284
	Masculino	54	282,33	43,734	5,951

El valor obtenido a través de la prueba de T de Student, confirma que ambas variables no están asociadas. Por lo tanto, las diferencias en las medias son producto de las características de la muestra, pero ello no permite sostener que existe una tendencia, confirmada estadísticamente, en el sentido que el universo de las docentes mujeres tendrían una mejor percepción de la convivencia que sus pares de sexo masculino.

Tabla 18
T- Student – Género y Convivencia Escolar

Nota Convivencia Escolar (Cifras)	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Se han asumido varianzas iguales	,227	225	,821	,0289	,12743
No se han asumido varianzas iguales	,226	87,694	,822	,0289	,12826

4.1.2.2 Convivencia Escolar y Ciclo de Enseñanza

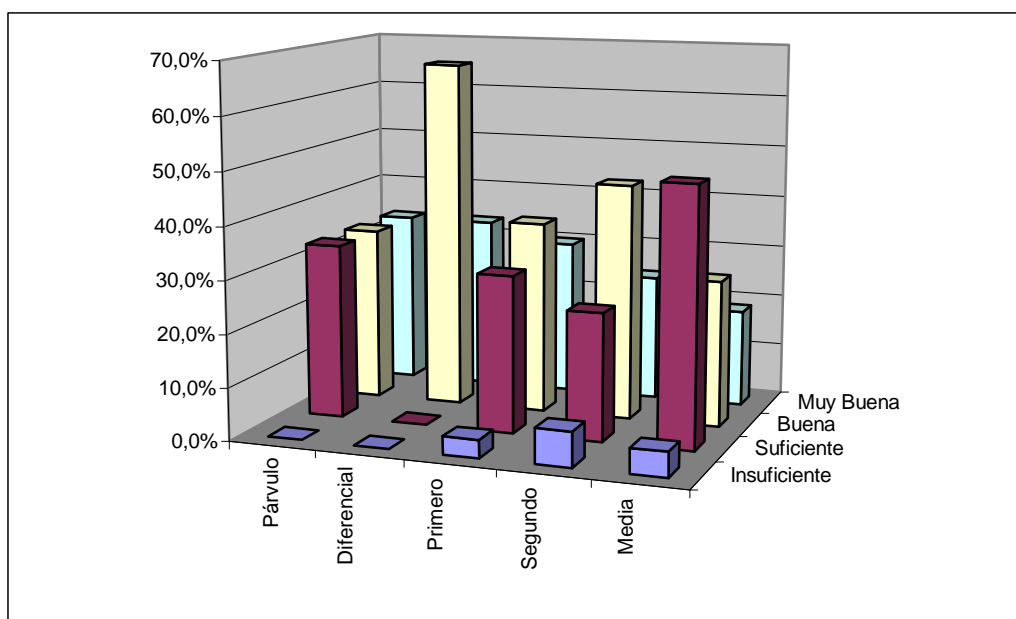
La segunda variable utilizada para contrastar la convivencia escolar, es la referida al ciclo y nivel de enseñanza escolar. En este sentido, se busca determinar si el ciclo en el cual se ubicaron los docentes encuestados, tiene relación con las eventuales variaciones de la convivencia escolar y, por lo mismo, determinar quienes tienen una mejor o peor percepción. La línea de base está determinada por la tabla que se observa a continuación.

Tabla 19
Convivencia Escolar y Ciclo de Enseñanza

Ciclo	Nota Convivencia Escolar				Total
	Insuficiente	Suficiente	Buena	Muy Buena	
Párvulo		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
Diferencial			66,7%	33,3%	100,0%
Primero	3,4%	29,9%	36,8%	29,9%	100,0%
Segundo	6,6%	24,2%	45,1%	24,2%	100,0%
Media	4,7%	48,8%	27,9%	18,6%	100,0%
Total	4,8%	30,8%	38,8%	25,6%	100,0%

En un análisis preliminar, la información proporcionada por la tabla señala que los docentes de educación diferencial y de párvulo, son los que tienen una mejor percepción de la convivencia escolar, pero se debe considerar que tienen una muy baja representación en la muestra. Respecto de las otras tres categorías de ciclos de enseñanza, se advierte que los profesores de enseñanza media tienen la más baja percepción declarada de la variable convivencia escolar. Entre los profesores del primer y segundo ciclo, las diferencias son aparentemente menos significativas.

Gráfico 10
Convivencia Escolar y Ciclo de Enseñanza



Para tener una visión más detallada del comportamiento de la convivencia escolar, en función del ciclo de enseñanza en el que se ubican los docentes, se procedió a comparar el valor de la media. Sobre la base de esta descripción se apreció que efectivamente los docentes de educación diferencial y de párvulo tienen los puntajes más altos, pero numéricamente su peso o representación en la muestra es marginal. También se aprecia que la diferencia entre los profesores de Enseñanza Media respecto de aquellos que ejercen en el primer o segundo ciclo de la Enseñanza Básica, es de casi veinte puntos porcentuales en la media aritmética que registra la percepción de la convivencia escolar. Esto quiere decir que los docentes de la muestra consultada, que ejercen en liceos, perciben una convivencia escolar más baja, en relación a las otras categorías del ciclo de enseñanza. Por lo tanto, para determinar si estas diferencias pueden inferirse al universo de profesores atendidos por el programa de perfeccionamiento, se recurre a las pruebas de hipótesis estadísticas.

Tabla 20
Estadísticos Descriptivos Según Ciclo de Enseñanza

	N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite superior		
Párvulo	3	301,33	42,442	195,90	406,77	254	336
Diferencial	3	290,67	35,852	201,61	379,73	268	332
Primero	87	287,51	42,703	278,40	296,61	181	365
Segundo	91	286,04	44,102	276,86	295,23	179	371
Media	43	268,28	41,221	255,59	280,97	190	343
Total	227	283,50	43,236	277,85	289,16	179	371

En este caso, se utilizó la prueba de ANOVA de un factor (One Way), para determinar si las diferencias entre las distintas categorías del ciclo de enseñanza son efectivamente significativas. Una vez realizada la operación se observó que la significación de la prueba no permite determinar esta inferencia. Por lo tanto, tampoco se puede sostener que ambas variables, ciclo de enseñanza y convivencia escolar, estén relacionadas o asociadas.

Tabla 21
Prueba ANOVA One-Way – Ciclo y Convivencia Escolar

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	13055,193	4	3263,798	1,770	,136
Intra-grupos	409411,556	222	1844,196		
Total	422466,749	226			

Pese a ello, cuando se comparó la diferencia entre los profesores del primer ciclo de enseñanza básica respecto de los docentes que ejercen en la Educación Media, la prueba de T de Student indica que las diferencias son estadísticamente significativas. En otras palabras, desde el punto de vista estadístico sólo estos dos grupos difieren significativamente respecto de la percepción que tienen de la convivencia escolar en sus respectivos establecimientos.

Tabla 22
Diferencia de Medias – Primer Ciclo, Media y Convivencia Escolar

	Ciclo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Convivencia Escolar	Primero	87	287,51	42,703	4,578
	Media	43	268,28	41,221	6,286

4.1.2.2. Convivencia Escolar y Edad del Docente

Respecto de la relación entre la edad del docente y la convivencia escolar, en la siguiente tabla no se aprecian diferencias demasiado significativas entre las cinco categorías etáreas. De hecho los porcentajes son relativamente similares en todas las categorías, quizás en el intervalo de los mayores de 60 años, la percepción de la convivencia escolar puede ser más negativa.

Tabla 23
Convivencia Escolar y Edad del Docente

Edad Encuestado	Nota Convivencia Escolar				Total
	Insuficiente	Suficiente	Buena	Muy Buena	
Menos de 30	6,7%	30,0%	43,3%	20,0%	100,0%
Entre 30 y 39	4,7%	30,2%	37,2%	27,9%	100,0%
Entre 40 y 49	1,8%	33,9%	42,9%	21,4%	100,0%
50 y 59	7,0%	29,1%	33,7%	30,2%	100,0%
60 y más		33,3%	50,0%	16,7%	100,0%
Total	4,8%	30,8%	38,8%	25,6%	100,0%

Para observar con mayor detenimiento estas eventuales diferencias, se procedió a comparar estos grupos etáreos, en función del puntaje promedio obtenido en la convivencia escolar. Al observar los resultados obtenidos, se apreció que los docentes ubicados en el intervalo de 40 a 49 años, registra el valor más bajo de convivencia escolar, mientras que los docentes entre 30 y 39 años, tienen el valor promedio más alto en la percepción de la convivencia escolar.

Tabla 24
Estadísticos Descriptivos Según Edad del Docente

	N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite superior		
Menos de 30	30	282,07	43,867	265,69	298,45	181	350
Entre 30 y 39	43	288,95	41,495	276,18	301,72	190	351
Entre 40 y 49	56	279,27	42,351	267,93	290,61	204	351
50 y 59	86	284,03	45,708	274,24	293,83	179	371
60 y más	12	283,50	37,836	259,46	307,54	224	333
Total	227	283,50	43,236	277,85	289,16	179	371

Para determinar si estas diferencias permiten sostener que ambas variables están relacionadas, se procedió a utilizar nuevamente la prueba de ANOVA de un factor. Pero el valor de la significación no permite sostener que los grupos etáreos difieren estadísticamente entre sí. Esto quiere decir, que no es posible generalizar la tendencia que presentan los resultados que proporciona el análisis de la muestra de docentes, dado que, desde un punto de vista estadístico, la edad del docente influye en la percepción de la convivencia escolar.

Tabla 25
Prueba ANOVA One-Way – Edad del Docente y convivencia Escolar

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2368,098	4	592,024	,313	,869
Intra-grupos	420098,651	222	1892,336		
Total	422466,749	226			

4.1.2.4. Convivencia Escolar y Años de Docencia

También se quiso examinar el comportamiento de la convivencia escolar, cuando las puntuaciones obtenidas por los profesores, se relaciona con los años de docencia o de ejercicio profesional. Con esto se espera determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes con más o menos años de práctica docente, respecto de la percepción de la convivencia escolar en sus establecimientos.

Para ello, en primer lugar, se examinó el comportamiento que manifiestan los profesores que componen la muestra de encuestados. En la tabla de contingencia que se muestra a continuación, se examinan diferentes intervalos de años de docencia respecto de las categorías de convivencia escolar. Sin embargo, las diferencias en los porcentajes de los cuatro intervalos de años de docencia, no sugieren diferencias significativas. Aún cuando, los docentes con menos años de experiencia profesional tienen una mejor percepción declarada de la convivencia, tal como se observa en su mayor presencia en la categoría “muy buena”.

Tabla 27
Años de Docencia y Convivencia Escolar

Años de Docencia	Nota Convivencia Escolar				Total
	Insuficiente	Suficiente	Buena	Muy Buena	
Menos de 5	6,7%	26,7%	36,7%	30,0%	100,0%
Entre 5 y 14	3,8%	34,6%	42,3%	19,2%	100,0%
Entre 15 y 29	2,6%	27,3%	41,6%	28,6%	100,0%
30 y Más	7,4%	33,8%	33,8%	25,0%	100,0%
Total	4,8%	30,8%	38,8%	25,6%	100,0%

Esta apreciación inicial también se observa cuando se analiza el comportamiento de la convivencia escolar a partir de las diferencias que presenta la media aritmética de las diferentes categorías de años de docencia. Los profesores con menos de cinco años de práctica profesional tienen una media de 290,5 puntos, mientras que los docentes de 30

años y más registran una media de 280,5 puntos. Este hecho podría indicar que mientras aumentan los años de práctica docente, disminuye la percepción de la convivencia escolar. Pero esta tendencia se ve alterada cuando se observa la puntuación obtenida por los docentes ubicados entre los 15 y 29 años de ejercicio.

Tabla 28
Estadísticos Descriptivos Según Años de Docencia

	N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite superior		
Menos de 5	30	290,50	42,822	274,51	306,49	181	350
Entre 5 y 14	52	281,13	41,898	269,47	292,80	190	364
Entre 15 y 29	77	285,40	42,907	275,66	295,14	204	371
30 y Más	68	280,07	45,221	269,13	291,02	179	365
Total	227	283,50	43,236	277,85	289,16	179	371

Por lo tanto, para confirmar o rechazar la tendencia que se aprecia en los valores promedio (media) de la convivencia escolar entre los diferentes grupos, se aplicó la prueba estadística ANOVA one way. Los resultados proporcionados por este coeficiente impiden sostener que existe una relación estadísticamente significativa entre las variables. En consecuencia, las variaciones entre los docentes según los años de práctica profesional no pueden generalizarse a la población, y en consecuencia las tendencias antes señaladas, sólo corresponden al comportamiento observado en la muestra de profesores encuestados.

Tabla 29
Prueba ANOVA One Way – Años de Docencia y Convivencia Escolar

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2838,039	3	946,013	,503	,681
Intra-grupos	419628,710	223	1881,743		
Total	422466,749	226			

La misma conclusión se obtiene a partir de la información proporcionada por el coeficiente de Pearson. Donde incluso el valor obtenido en la correlación (-0,032) indica que de existir una asociación entre ambas variables esta sería negativa. No obstante, el valor de la significación rechaza la hipótesis alternativa, aceptando la hipótesis nula. Dicho de otra manera, la convivencia escolar no está correlacionada con la cantidad de años de docencia. Pues, aunque la cifra negativa indica una asociación inversa, el nivel de confianza inferior al 95% establecido para realizar las inferencias de la muestra a la población, impide sostener la asociación.

Tabla 30
Correlaciones R de Pearson – Edad y Convivencia Escolar

		Convivencia Escolar	Años de docencia
Convivencia Escolar	Correlación de Pearson	1	-,032
	Sig. (bilateral)	.	,636
	N	227	227
Años de docencia	Correlación de Pearson	-,032	1
	Sig. (bilateral)	,636	.
	N	227	227

4.1.2.5 Convivencia Escolar y Región

Por último, se analizó la relación entre la convivencia escolar y la región del país donde se está realizando el programa de perfeccionamiento. Un análisis que pretende determinar si las variaciones en los valores obtenidos de la percepción de la convivencia, se explican en función de la ubicación de los establecimientos escolares. Para ello, se construye una tabla bivariada que examina los niveles en la percepción de la convivencia a partir de las declaraciones que realizan los docentes de las regiones quinta, sexta y metropolitana.

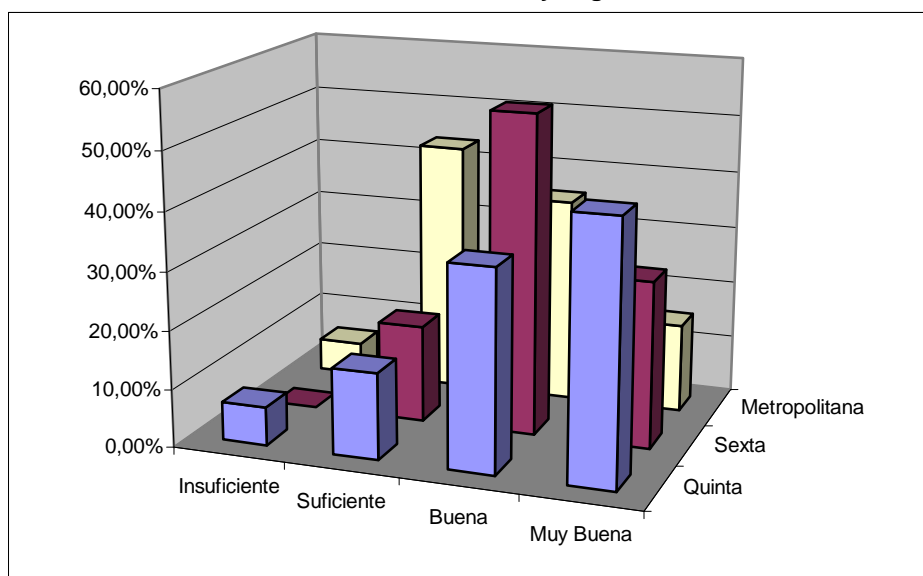
Los resultados que proporciona esta tabla, muestran que en la categoría “muy buena” convivencia escolar, los docentes ubicados en la región metropolitana obtienen, comparativamente, la proporción más baja. En otras palabras, estos profesores declaran tener una percepción más negativa de la convivencia en sus establecimientos.

Tabla 31
Convivencia Escolar y Región

Región	Nota Convivencia Escolar				Total
	Insuficiente	Suficiente	Buena	Muy Buena	
Quinta	6,6%	14,8%	34,4%	44,3%	100,0%
Sexta		16,7%	54,8%	28,6%	100,0%
Metropolitana	5,6%	43,5%	35,5%	15,3%	100,0%
Total	4,8%	30,8%	38,8%	25,6%	100,0%

Es importante destacar que un 44,3% de los docentes de la quinta región tienen una “muy buena” percepción de la convivencia, aún cuando también son los que tienen la proporción más alta en la categoría “insuficiente” (6,6%). Con todo, la región metropolitana es la que, comparativamente, registra los niveles más bajos en la percepción de la convivencia escolar, pues al hecho de tener el porcentaje más bajo en la categoría “muy buena” percepción, se observa que tienen la proporción más alta de docentes, ubicados en la categoría “suficiente” (43,5%). Mientras que la quinta y sexta región, este porcentaje no alcanza a llegar al 17%.

Gráfico 11
Convivencia Escolar y Región



Para determinar si estas diferencias pueden inferirse de la muestra de docentes al conjunto de participantes del programa de perfeccionamiento, se utiliza la prueba paramétrica de chi-cuadrado. Con un nivel de confianza del 95%, los resultados de esta prueba permiten sostener que ambas variables están relacionadas. Por lo mismo, es posible generalizar a la población los resultados obtenidos en la muestra de profesores encuestados y, en consecuencia, también es posible plantear que los profesores ubicados en la región metropolitana tienen una percepción más baja de la convivencia escolar que sus colegas de las regiones quinta y sexta.

Tabla 32
Prueba de chi-cuadrado – Convivencia Escolar y Región

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,915(a)	6	,000
Razón de verosimilitud	35,990	6	,000
Asociación lineal por lineal	22,325	1	,000
N de casos válidos	227		

Para triangular la información proporcionada por la prueba de chi-cuadrado, se incorporan las pruebas estadísticas no paramétricas de Phi, V de Cramer y coeficiente de Contingencia, cuyos resultados confirman la relación entre ambas variables. Es decir, se ratifica la asociación entre la variable región y la convivencia escolar.

Tabla 33
Pruebas de Hipótesis – Convivencia Escolar y Región

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,387	,000
	V de Cramer	,273	,000
	Coeficiente de contingencia	,361	,000
N de casos válidos		227	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Considerando la relevancia que revisten estos resultados, se procedió a observar el comportamiento de la convivencia escolar a partir de la región de procedencia del docente, contrastando los puntajes promedio (media aritmética) que se han registrado en las tres regiones. La tabla que se muestra a continuación señala que la media de la región metropolitana es de 270,49 puntos en la escala de convivencia, mientras que en la sexta región la puntuación media obtenida es igual a 300,50 puntos, en tanto que la quinta región registra una media 298,25 puntos en la percepción de la convivencia escolar. En otras palabras, al analizar los valores de la convivencia en categorías o en puntos, la región metropolitana es la que presenta la percepción más baja o negativa, respecto de la convivencia.

Tabla 34
Estadísticos Descriptivos Según Región

	N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite superior		
Quinta	61	298,25	46,395	286,36	310,13	181	371
Sexta	42	300,50	33,136	290,17	310,83	221	360
Metropolitana	124	270,49	40,517	263,29	277,69	179	352
Total	227	283,50	43,236	277,85	289,16	179	371

La incorporación de la prueba estadística paramétrica de ANOVA One Way, también confirma la asociación entre las variables, en la medida que nos señala que las diferencias entre las medias aritméticas de la convivencia son estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95%. Dicho de otra forma, la variable región está relacionada con los niveles de la convivencia escolar y por lo tanto, es posible inferir que del universo de profesores adscritos al programa de perfeccionamiento, los de la región metropolitana tienen una percepción más baja de la convivencia escolar que sus colegas de la quinta y sexta región.

Tabla 35
Prueba ANOVA One Way – Región

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter.-grupos	46383,945	2	23191,973	13,813	,000
Intra-grupos	376082,803	224	1678,941		
Total	422466,749	226			

De esta forma, cuando se compare la medición realizada al momento en que las tres consultoras inician las actividades de perfeccionamiento con los docentes (medición en tiempo 1), con los resultados que se obtendrán al momento de finalizar la intervención (medición en tiempo 2), deberá considerar que el estado inicial de la convivencia escolar es distinto en las tres regiones.

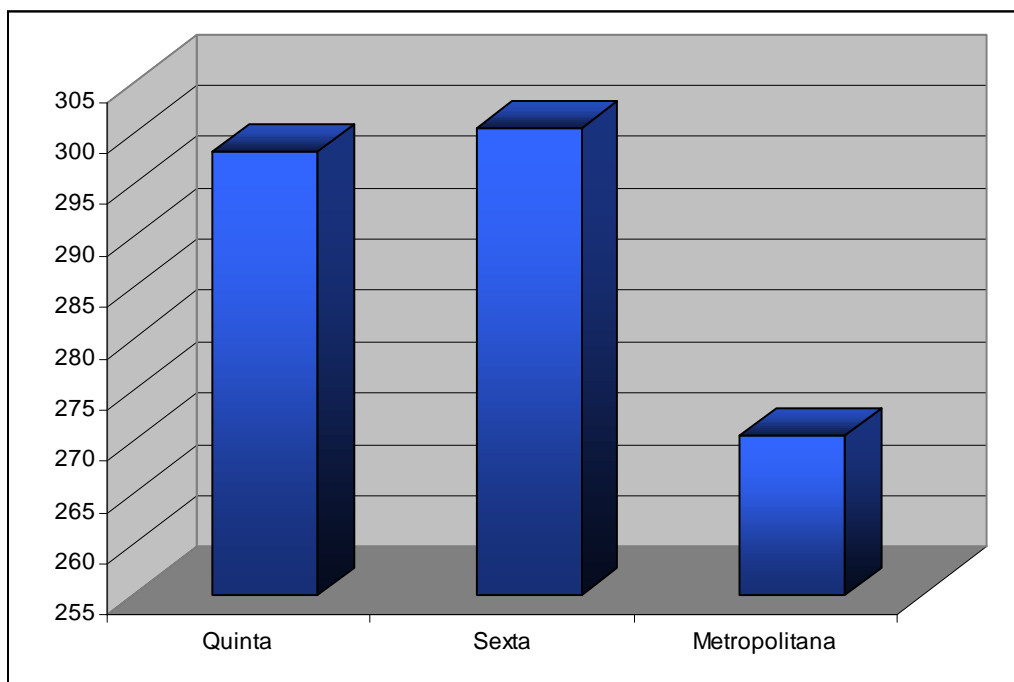
En otras palabras, los efectos que se observen a partir de las actividades que está realizando el Programa de Educación Emocional, deberán considerar las variaciones que se manifiesten en la escala general de convivencia escolar, pero individualmente, estos efectos también deberán ser contrastados con los estados iniciales en que se encontraba el nivel de la convivencia declarado por los docentes de las regiones metropolitana, sexta y quinta. De esta forma, los efectos del Programa de Perfeccionamiento también será evaluado, comparando la evolución de la Convivencia Escolar en función del estado inicial por región. Para ello, en la próxima tabla, se detalla la convivencia escolar expresada en las nueve dimensiones que la constituyen, otorgándole una nota (en la escala escolar de 1 a 7), que permite ser tomada como punto de referencia, para evaluar los efectos de las actividades realizadas por las consultoras.

Tabla 36
Calificación Convivencia Escolar y Dimensiones

	Dimensiones	Región		
		Quinta	Sexta	Metropolitana
1	Percepción de Logro Profesional	6.42	6.37	6.15
2	Innovación Docente	5.73	6.16	4.98
3	Apoyo y Cooperación de Directivos a Docentes	5.55	5.88	4.74
4	Apoyo y Cooperación Docente a Docente	5.42	5.58	5.12
5	Cuidado y Atención hacia los Alumnos	6.12	6.14	5.70
6	Expectativa Académica sobre Alumnos	5.85	5.48	5.49
7	Percepción de Relación Alumno-Alumno	5.12	4.33	4.70
8	Participación Docente	5.46	5.67	4.80
9	Resolución Conflicto	5.42	5.56	4.76

Del mismo modo, el siguiente gráfico señala el punto de partida o diagnóstico inicial de la convivencia escolar, expresada a partir de la puntuación media que registran las tres regiones adscritas al Programa de Educación Emocional.

Gráfico 12
Calificación Convivencia Escolar y Dimensiones



4.2. DIAGNOSTICO CUALITATIVO DE LOS ESTABLECIMIENTOS

En esta parte, nos adentraremos en la trama de significaciones que los sujetos han construido sobre las relaciones interpersonales –o las “interacciones sustantivas”- que se producen al interior de las escuelas participantes del Programa de Educación Emocional. Se debe tener presente que este programa es una iniciativa tendiente a generar y/o fortalecer aquellas condiciones de clima y convivencia escolar que permitan, justamente, la aparición de relaciones interpersonales fundadas en la cooperación y en la valoración del Otro, en vistas a la transformación de la institución escolar.

De acuerdo con lo anterior, el análisis del discurso de los actores escolares –en este caso, directivos y docentes-, se hará a partir del conocimiento de sus percepciones sobre la convivencia escolar y el marco en el cual ésta se desarrolla²⁴; teniendo presente, además, que las percepciones constituyen disposiciones motivacionales, normativas y cognitivas que orientan las acciones de los sujetos en un contexto social determinado.

²⁴ Se entenderá que las percepciones de los sujetos son tributarias de los procesos de socialización y de experiencias sociales particulares que los han constituido como sujetos, de lo cual, se desprende que corresponden a un “trasfondo de sentidos compartidos” por un grupo o colectivo de individuos similares (Fernández, 2004: 55). También resultan útiles las nociones de *hábitus*, aportada por Pierre Bordieu, y de imaginario social de Castoriadis (“un lenguaje no es sólo un lenguaje, es un mundo”), para comprender la relación compleja que se establece entre el individuo y los procesos sociales de interiorización de conductas, normas y valores que predominan en determinados grupos sociales.

4.2.1. Características de la muestra y de los informantes

Las escuelas seleccionadas fueron escogidas a partir de un conjunto de características, algunas de las cuales ya fueron mencionadas en el capítulo de Antecedentes de este informe. En esta parte mencionaremos otros criterios utilizados para la selección y algunas características de estos establecimientos. Por ejemplo, se visitaron tanto escuelas rurales como urbanas, 2 y 4 respectivamente, teniendo presente que las características socio-culturales de la población atendida y del personal docente de ambos tipos de establecimientos educacionales, pueden diferir y tener incidencia en el tipo de convivencia escolar que ahí se experimente.

Asimismo, otra característica de los establecimientos seleccionados es la heterogeneidad socio-económica de sus estudiantes, lo que se expresó en que se incorporaran a la muestra, en similar proporción, escuelas de sectores bajos, medios y medio-bajo. También se consideró relevante visitar escuelas de distintos tipos de sostenedores, aun cuando se mantuvo la proporción mayoritaria que existía a favor de los establecimientos municipales en los establecimientos que participan del Programa de Educación Emocional.

Ahora bien, en términos de los logros de aprendizaje de los estudiantes, medidos a través de la Prueba SIMCE, nos encontramos con establecimientos de dispares resultados en cada una de las regiones. Esto no se cumple en el caso de la VI Región, donde ambos establecimientos presentan resultados similares, aunque poseen otras características (ubicación, tamaño, número de docentes, etc.), que las hacen profundamente disímiles.

El siguiente cuadro muestra algunas de las variables que fueron consideradas para la selección de las seis escuelas, tales como seguimiento; urbano/rural; N° de docentes, grupo socioeconómico, sostenedor y puntaje promedio obtenido en la prueba SIMCE del año 2004.

Región	Comuna del Establecimiento	Seguimiento	Urbano/Rural	Nº Docentes	Grupo Socioec. ^a	SIMCE 2004	Sostenedor
Quinta	QUILLOTA	SI	URBANA	27	C	232	Municipal
	QUILPUE	NO	URBANA	15	C	258	Particular Subv.
Metro-politana	LAMPA	---	RURAL	30	A	251	Municipal
	LAMPA	---	URBANA	28	B	218	Municipal
Sexta	RANCAGUA	SI	URBANA	27	A	250	Municipal
	SANTA CRUZ	NO	RURAL	12	B	245	Municipal

^a De acuerdo a la clasificación socio-económica utilizada por el Ministerio de Educación para caracterizar a los establecimientos; donde A= Estrato socioeconómico Bajo; B= Medio Bajo; C= Medio; D= Medio alto; y E= Alto.

Tal como se señaló anteriormente, la metodología utilizada en cada una de las escuelas seleccionadas, consistió en la realización de entrevistas individuales a algún directivo de la escuela, de preferencia el director, y entrevistas colectivas semi-estructuradas a un grupo de docentes del establecimiento, en un número que varió entre 3 y 5 docentes, de ambos sexos y de distintas edades. Respecto de esto último, en su mayoría los informantes corresponden a docentes con varios años de docencia, lo que es coherente

con los datos obtenidos en el instrumento cuantitativo que indican una mayor presencia de profesores con más de 15 años de ejercicio profesional.

Por otra parte, como criterio general se trabajó con docentes que hubiesen participado en alguna sesión del Programa de Educación Emocional, aun cuando esta participación pueda ser considerada como irregular y esporádica. En una de las escuelas, sin embargo, no fue posible realizar una entrevista colectiva a docentes, debido a trabas administrativas puestas por la dirección del establecimiento, desde donde se adujo falta de tiempo y de interés de los docentes por participar. De hecho, en aquel establecimiento no más de cinco de los treinta docentes se encontraba participando regularmente en las actividades del Programa de Educación Emocional.

4.2.2. Perspectiva de los directivos-docentes sobre la convivencia escolar

Satisfacción con el ejercicio profesional

La percepción y valoración que una persona tiene de sí misma y de su ejercicio laboral, se forma a través de sus experiencias y relaciones con el contexto, donde juegan un importante papel los refuerzos ambientales y las personas significativas del medio escolar, en este caso, directivos, docentes, alumnos y apoderados (Cornejo y Redondo, 2001).

En términos esquemáticos, en este tema se pueden distinguir tres posturas entre los directivos entrevistados. Por un lado, se encuentran aquellos que manifiestan una *Alta Satisfacción*. Es el caso del director del establecimiento de Quilpué, quien señala que está “contento” con su trabajo, que éste “*como que le da vida a uno*”, que le “*gusta el asunto*” y que, incluso, “*le encanta ir a hacer clases*” si debe reemplazar a un docente que no ha podido asistir. Por su parte, la subdirectora de la escuela de Rancagua, indica que “*me encanta, mira no sé, me gustan tanto los niños*”. En ambos casos, esta apreciación coincide con la percepción de que su escuela es exitosa y que posee un buen clima organizacional.

En el mismo sentido, el profesor de la escuela rural de Lampa también manifiesta sentirse “*satisfecho*” y con la “*misión cumplida*”; sin embargo, el contexto institucional en que él se desenvuelve es sustancialmente diferente a los dos casos antes nombrados. Para este directivo, la satisfacción viene dada por el hecho de haber asumido como un desafío personal la transformación de una institución escolar que presentaba enormes carencias (alta inasistencia, desorden administrativo, problemas de convivencia escolar, caída en la matrícula, etc.).

En el otro extremo, nos encontramos con el director de una escuela de Santa Cruz, quien señala explícitamente que “*últimamente no me estoy sintiendo muy bien*”, “*no me siento contento con la comunidad, porque veo que no me responde*”, “*veo que no se está cosechando*” y que existe solo un “*mínimo compromiso por parte de todos los entes*” del establecimiento. Incluso, señala su “*desmotivación*” y el deseo de abandonar la escuela para “*que sepan qué pasa sin mí*”. En este caso, la principal causa de insatisfacción – según el director-, lo constituye la falta de compromiso del cuerpo de docentes con el mejoramiento de la escuela. El modo en que el propio director se refiere a su establecimiento pone el acento en la crisis y en la inexistencia de acuerdos básicos entre los actores escolares sobre lo que es preciso hacer para que la escuela progrese.

Por último, y en una postura intermedia, aparecen los directivos del establecimiento de Quillota y de la escuela urbana de Lampa, quienes expresan sentirse “contentos” con su trabajo, pero creen que aún tienen mucho que aprender y que entregar al establecimiento; Asimismo, señalan que el trabajo es “desgastante”, “tenso” y de mucha exigencia a las escuelas. Junto a esto, dicen no estar “satisfechas”, debido a que no se logran obtener los resultados esperados. El contexto escolar explica esta percepción subjetiva “intermedia”, pues, en el caso de la primera escuela, si bien han descendido su rendimiento, esto se ha visto compensado con la creencia de que se está lentamente revirtiendo este ciclo. En el caso del establecimiento de Lampa, se señala que los severos problemas de convivencia de la escuela con un grupo de niños y sus familias, todos recién llegados a la escuela a la comuna, explicarían el magro estado en que se encuentra el establecimiento. Es decir, desde la perspectiva directiva, la causa del problema se encuentra fuera del establecimiento.

En resumen, la satisfacción con el trabajo entre los directivos parecen ser dispares, yendo desde altos grados de satisfacción hasta profundas muestras de desagrado con el lugar de trabajo. Generalmente esto se encuentra asociado a los grados de integración existente entre los distintos actores escolares intra-establecimiento y/o a la percepción del directivo de que él está cumpliendo un rol de liderazgo en el proceso de mejoramiento del establecimiento.

Convivencia entre directivos y docentes de aula

Para describir la percepción de los directivos sobre el tipo de relación que establecen con los docentes de sus escuelas nos centraremos en dos aspectos que, aunque están profundamente entrelazados, es importante analizarlos por separado. Por un lado, nos detendremos en cómo caracterizan y se refieren a los profesores; y, por otro, se observará la descripción que hacen sobre la relación que existe cotidianamente entre ellos.

Respecto de la valoración que hacen los directivos sobre los docentes, se puede indicar que la información entregada por los directivos traza una línea continua con unos polos bien marcados. En forma esquemática, presentamos a continuación algunas de las menciones que aparecen en el discurso de los directivos sobre las características profesionales de los docentes de sus escuelas, distribuyéndolas a partir de la valoración positiva o negativa que ellos mismos realizan:

<u>Buen Profesor</u>	<u>Mal Profesor</u>
Se ponen la camiseta	No se comprometen con la escuela
Trabajan bien	Carecen de dominio de contenido
Generosos y dedicados	Carecen de dominio de grupo
Poseen iniciativa	Irresponsables
Responsables y trabajadores	Usan mal el tiempo
Propositivos y cooperadores con las instancias técnicas	No se responsabilizan de los fracasos de los alumnos
Preocupados de sus alumnos	Liderazgos negativos en los docentes
	Maltrata verbalmente a los alumnos

Ahora bien, la percepción de los directivos sobre la calidad de las relaciones que establecen con los docentes de sus escuelas es heterogénea. Por un lado, nos encontramos con una escuela donde la relación entre directivos y docentes es descrita como “familiar”, donde el director dice sentirse “*más profesor que sostenedor y que director*”, y establece una relación horizontal con el cuerpo docente (“*a nivel con los colegas*”); mientras que, por otro, en dos de las escuelas existirían malas relaciones entre directivos y docentes. De hecho, en la escuela de Santa Cruz, el director menciona que si se discutieran abiertamente los problemas que él observa en sus docentes “*a lo mejor van a haber algunos roces y nos vamos a ir en mala*”. En otro establecimiento, ubicado en la comuna de Lampa, el director reconoce que tiene que “*mostrar una imagen terrible, casi dictatorial*” para poder generar los cambios que él considera necesarios. Incluso señala que “*había cierto temor*” y resentimiento en un grupo de docentes, quienes lo veían como un “*interventor*” y lo calificaban de “*dictador*”.

Para el resto de las escuelas, la convivencia entre directivos y la mayor parte de los docentes de aula es descrita como relativamente *buena*, pese a lo cual existirían algunas dificultades, en particular, por la existencia de tensiones entre un grupo de docentes y el cuerpo directivo.

A partir de lo anterior, es relevante señalar algunos de los aspectos que generan mayores dificultades en la convivencia entre docentes de aula y directivos, por cierto, desde la perspectiva de estos últimos:

- *Mayores exigencias administrativo-pedagógicas:* Con esto nos referimos a todos aquellos problemas derivados del establecimiento de normas que se relacionan con el quehacer profesional de los docentes, tales como revisión mensual de calificaciones de cada uno de los cursos, exigencias de planificaciones de las clases, entrega de las pruebas antes de ser pasadas en los cursos, entre otros. En estos casos, el origen de los conflictos se encontraría en la dificultad de algunos profesores para adaptarse a un trabajo más exigente y “profesional”, pese a la ayuda técnico-pedagógica que se les brindaría desde el equipo directivo.
- *Medidas administrativas y/o llamadas de atención por la dirección del establecimiento:* De acuerdo a lo mencionado por los directivos, determinadas medidas administrativas generan tensiones y conflictos con un grupo o con todos los docentes. Entre aquellos aspectos que los directivos individualizaron están: llamado de atención a docentes por no llegar a la hora o tratar mal a los alumnos y apoderados, e incluso, en un caso extremo, realizar diariamente prueba de hálito alcohólico a un docente que padecía de alcoholismo.
- *Docentes que postulan a cargos directivos en la escuela y no son escogidos:* Según lo expresado por los directivos, este tipo de situaciones es motivo de disputas, resentimientos y querellas de los docentes hacia el cuerpo directivo en dos de los establecimientos visitados. En el caso de la escuela rural de la comuna de Lampa, esto fue solucionado con el traslado de los “*líderes que no cambiaron*” a otras escuelas del Municipio.
- *Conformación de grupos entre los docentes:* Si bien esto se mencionará cuando se haga referencia a las relaciones de los docentes con sus pares, también constituye un nudo de conflicto con los directivos de algunas escuelas, tal como lo resume el director de la escuela de Santa Cruz, “*hay líderes negativos, (uno) me*

acarrea gente para allá y el otro para acá". En general, esto ocurre cuando la dirección establece relaciones más cercanas con algunos de los grupos, no mediando entre éstos, sino que apoyando expresamente a uno de ellos. Esto ocurrió en la escuela rural de la comuna de Lampa, donde el director reconoce haber apoyado a los docentes más jóvenes, a quienes describe como más proclives al cambio.

En resumen, la relación que se observa entre los docentes y los directivos a partir de las percepciones de estos últimos, posee características diversas en las distintas instituciones visitadas. En términos generales, se puede indicar que existe una vinculación importante entre la forma en que ellos valoran profesionalmente a sus docentes y el tipo de relaciones cotidianas que construyen con ellos.

Es así, al menos, en las escuelas que hemos identificado como polos en las relaciones entre docentes y directivos. Por un lado, encontramos la escuela de Quilpué, donde el director establece una relación relativamente horizontal ("*somos una familia*"), centrada en la confianza y en la valoración de la capacidad de sus docentes; y, por otro, la escuela de la comuna de Santa Cruz, donde las relaciones establecidas con los docentes parecen estar marcadas por la desconfianza del director hacia las capacidades profesionales y el compromiso con la labor docente de parte de sus profesores.

Percepción sobre las relaciones interpersonales entre docentes

Las relaciones de los docentes con sus pares, es un ámbito de conflicto en algunos de los establecimientos considerados en este estudio. En el discurso de los directivos, el primer elemento que destaca es el carácter escueto de las referencias que ellos realizan sobre las relaciones que se dan entre los docentes de sus escuelas. De hecho, la jefa de la UTP de la escuela urbana de Lampa, señala explícitamente que si bien "*entre los pares no hay relaciones tirantes*", la "*vida es rápida, es muy agitada, entonces usted no ve, no alcanza a absorber si hay relaciones humanas buenas o malas, no se alcanza a notar, porque es todo tan rápido que no alcanza, si hay grupos o no hay grupos (...) no hay momento, y el espacio está, es el momento el que falta para compartir*".

Ahora bien, en el caso de las restantes escuelas, la situación es distinta. En ellas, los directivos hacen alusiones, aunque en su mayoría breves y generales, sobre las relaciones que existen entre los docentes de sus establecimientos. En la escuela de Quilpué, su director indica que las relaciones de los docentes con sus pares son "*buenas*", señalando que "*no hay roces*" y que son "*unidos*" entre sí, realizando variadas iniciativas en conjunto, tales como mantener un "*pequeño bienestar*" y salir de paseo dos veces al año. En términos similares se refieren directivos de otras dos escuelas, quienes sostienen que en general la relación es buena, sin embargo, existen pequeños problemas o se dan "*roces normales*", pero que no generan un clima de división entre los docentes.

Por último, en las otras dos escuelas –la de Santa Cruz y la escuela rural de Lampa–, los docentes se encuentran divididos en dos grupos, lo que generaría, especialmente en el último caso, disputas de liderazgo entre ambos grupos. En el caso del establecimiento de Santa Cruz, los conflictos serían fundamentalmente por rencillas y diferencias personales.

Representaciones sociales sobre los estudiantes y relaciones establecidas con ellos

En esta parte, se abordarán las percepciones y representaciones sociales construidas por los directivos de los establecimientos sobre los alumnos, en su gran mayoría niños de estratos socioeconómico medio bajo y bajo. Para esto se trabajarán tres temas que emergen de las entrevistas hechas a docentes y directivos, éstos son: representaciones sobre los niños atendidos en las escuelas; percepciones sobre las relaciones establecidas con los alumnos por parte del establecimiento y de los actores escolares adultos; y, por último, las expectativas que estos últimos tienen sobre el futuro de los niños que hoy estudian en sus establecimientos.

En el caso de los directivos de las escuelas, la descripción que realizan sobre el tipo de alumno que asiste a sus establecimientos se caracteriza por ser una mirada dicotómica, donde algunos mencionan y enfatizan aspectos negativos de la actitud y la disposición de los alumnos hacia la escuela, y otros, se centran fundamentalmente en relevar los aspectos positivos de éstos.

La estructura dicotómica que está presente en el discurso de los directivos escolares sobre la actitud de los niños hacia la escuela y el trabajo escolar en general, se puede graficar de la siguiente manera:

Características de los alumnos atendidos en las escuelas

<p>-</p> <p>Desmotivados Sin Expectativas No se identifican con la escuela Agresivos, “mal hablados” e insolentes Sin interés por aprender Irresponsables Algunos son drogadictos Algunos están demacrados y mal alimentados Algunos tienen malos hábitos Malos alumnos</p>	<p>+</p> <p>Buenos alumnos Cuidan el establecimiento Generosos, cariñosos y juguetones Bien intencionados Sin modas juveniles (drogas, pelo pintado y aros) Inquietos como todo niño Motivados por aprender</p>
---	---

Entre aquellos directivos que hemos identificado en el polo negativo se encuentran el director de la escuela de Santa Cruz y la jefa de UTP de la escuela urbana de la comuna de Lampa. Cuando se les solicita que describan el tipo de alumnado que asiste a su escuela, la valoración negativa de los niños emerge espontáneamente. En ambos casos, señalan atender a familias de extracción popular, a las que identifican como principales responsables de la negativa disposición de los estudiantes hacia el estudio, del mal comportamiento y de la carencia de expectativas por parte de éstos. Tal como señala la jefa de UTP: *“los alumnos son exactamente como sus padres”*.

Sin embargo, no en todos los establecimientos donde asisten alumnos de extracción popular existe una percepción negativa de éstos. De hecho, la mayor parte de los directivos de las otras escuelas pueden compartir las críticas al ambiente familiar y social

que rodea a los estudiantes, sin embargo, esta valoración negativa no se hace extensiva a los alumnos. En escuela de Rancagua, la subdirectora del establecimiento, reconoce *“que hay niños con harta agresividad, niños que tenemos que estar con orientadora constantemente con ellos, pero en general yo encuentro que son buenos niños, son niños, si nosotros no los sacamos adelante, quien los va a sacar adelante”*. El punto de partida de este discurso –radicalmente distinto si se le compara con aquel esgrimido anteriormente–, lo constituye el deber de la escuela de proveerles a estos niños de las herramientas para que salgan de la desmedrada condición en que viven.

Tal como se vio para el caso de los docentes, la valoración que los directivos realicen sobre sus estudiantes definirá el tipo de relación que establezcan con ellos. Así, quienes describen a sus alumnos destacando cualidades negativas, sostienen que la relación de éstos con el establecimiento y los docentes está marcado por el conflicto y la dificultad de los docentes para controlarlos. Por lo mismo, relatan situaciones tales como:

“hay niños que realmente se nos escapan de las manos, que no hayamos ya que hacer con ellos (...) Los niños de tercero son tan agresivos, tenemos un grupo de niños tan agresivos que a ellos les dice el profesor “siéntate” y que me viene a decir usted y qué sale y tira el portazo y sale, pesca su mochila y se va. Y como en la reja ellos alcanza a salir, ellos salen pero la mochila no alcanza a salir, entonces no se nos alcanzan a arrancar.”

En dos de las escuelas este tipo de imágenes se repite, narrando historias similares que enfatizan la carencia de medios de los establecimientos escolares para encausar un tipo de alumnado complejo, que –si se interpretan las palabras de estos directivos– no respetan las normas básicas de la escuela y no le encuentran sentido al estar escolarizado.

De acuerdo a los propios directivos, esto explicaría el hecho que ciertos docentes, impotentes ante la falta de legitimidad para mantener el control en el aula, terminan incurriendo en similares conductas con sus estudiantes. Por ejemplo, el mismo director de la escuela de Santa Cruz señala que aquella docente *“(le) grita a los chiquillos, ya no les habla y es la misma de tercero, es un mal elemento (la profesora)”*. En otro establecimiento, se narra lo siguiente:

“De repente han habido actitudes agresivas hasta de los profesores, porque yo les digo ya, nosotros conversamos con el niño no, tu no tienes que ser así, porque esto, porque lo otro, ya el niño baja su perfil, lo llevamos a la sala y el profesor actúa también de la misma forma, “no yo no quiero ese chiquillo aquí, hasta cuando le voy a aguantar si es insolente, me tiró la silla y no es posible”. Entonces también actuamos a veces tal cual como es el niño”

Este modo de relacionarse entre docentes y alumnos no parece ser similar en todos los establecimientos. De hecho, en la mayor parte de ellos, los conflictos que existen entre los adultos de la escuela y los niños son considerados *“cosas comunes”, “normales”,* y parecen ser procesados adecuadamente por el establecimiento.

Por lo mismo, en estas otras escuelas, lo que aparece es la imagen de los docentes y directivos preocupados por sus estudiantes –*“algunas profesoras son como mamás de los chiquillos”*, afirma el director de Quilpué–, y se relatan situaciones radicalmente opuestas a las antes narradas. Por ejemplo, en esta misma escuela de Quilpué, el director cuenta

como un docente y su esposa, que también es la jefa de la UTP de la escuela, los fines de semana se llevan a su casa a algunos niños que viven en hogares de la Aldea S.O.S., los sacan a pasear y les ayudan con sus estudios. La jefa de UTP de la escuela de Rancagua cuenta como ellos como institución se preocupan que sus alumnos, una vez que hayan terminado la educación básica, se matriculen en la enseñanza media y luego el Orientador de la escuela les hace un seguimiento para saber cómo les ha ido en esta nueva etapa. Incluso, en el caso de los buenos alumnos, ellos señalan buscarles becas en uno de los mejores colegios de la ciudad.

Todo lo anterior es reflejo de una relación con los alumnos que es descrita, en términos generales, como “grata” y sin “mayores problemas conductuales” o de “indisciplina”. Según el director del colegio de Quilpué *“la única manera que uno se los gane es darles confianza (...) a mí, por lo menos, me gusta conversar con ellos, ganarlos por la buena, incluso la disciplina del colegio no es rígida, tratamos que el alumno se sienta agrado”*. En este sentido, si bien no faltan los problemas entre adultos y estudiantes –dificultades que, en ocasiones, son descritas como de responsabilidad del docente-, la convivencia es considerada adecuada.

Ahora bien, respecto de las expectativas de futuro de los estudiantes, se debe mencionar que existe un elemento común a casi todos los discursos de los directivos: la existencia de trabas socioeconómicas y la carencia de apoyo familiar que limitan fuertemente las posibilidades de estos alumnos hacia el futuro. Si bien, en algunos establecimientos, se narran diferentes casos de alumnos que han logrado proseguir estudios superiores, en el propio discurso de los directivos estos ejemplos son considerados situaciones excepcionales. Respecto de esto se establecen diferencias entre los establecimientos, pues otros directivos centran sus discursos exclusivamente en las barreras que el contexto social le coloca a los niños, asumiendo que es una situación de difícil transformación.

Sólo en el caso del establecimiento particular subvencionado de Quilpué, no existen mayores referencias a las dificultades económicas o al débil apoyo de las familias, como elementos que truncarían el desarrollo de las capacidades que esos niños poseen. En los restantes casos, el discurso parece tener una raíz común, la que se grafica en las siguientes citas:

“el problema de ellos es justamente lo que es la plata, no son las aptitudes o capacidades de ellos para continuar estudios, tienen mucha capacidad, pero el problema que tienen es el apoyo, no tienen un hogar –como se diría- bien constituido...” (escuela rural de Lampa)

“Tienen pocas (posibilidades de seguir estudios superiores) (...) No, no es por rendimiento, yo creo que no están incentivados en la casa. Yo les digo a los chiquillos todos ustedes tienen las mismas oportunidades, si es cosa que ustedes se propongan” (escuela de Rancagua)

“(como son hijos de temporeros y carecen de los medios económicos) tienen que tener los chiquillos sobre 6,8 ó seis y tanto, para optar a una beca o a un crédito ¿no?. Y los demás van a quedar acá... (...) Hay que pagar locomoción, hay que pagar matrícula, mensualidad, etc., etc. Y van a reventar. Y el 50% yo creo que va a terminar educación media. Yo digo, el 5 ó el 10%, como mucho ira a la Universidad. Tenemos muy pocos chiquillos de Universidad” (escuela de Santa Cruz)

En resumen, a partir del discurso de los directivos, observamos dos modos distintos de percibir a los estudiantes y la relación que se establece con ellos. Por un lado, en algunos establecimientos, los niños estarían “contaminados” por un ambiente social y familiar adverso, que los haría ser individuos conflictivos, sin respeto a la autoridad y a las normas escolares. La institución escolar, en estos casos, carecería de los medios adecuados para cumplir su rol educativo, teniendo serias dificultades para controlarlos e integrarlos a una dinámica escolar que, en este contexto, es descrita fundamentalmente a partir del conflicto con los niños y la impotencia de los adultos.

Un modo diferente de percibir a los estudiantes lo observamos en la mayor parte de los establecimientos, donde si bien también se considera que provienen de entornos sociales complejos y que no cuentan con suficiente apoyo de sus hogares, se destacan las cualidades positivas de los niños.

Con todo, un elemento que con distintos énfasis cruza ambos enfoques –con la sola excepción de un establecimiento-, es la percepción de que el horizonte de estos niños es adverso, ya sea por las barreras socio-económicas como por la falta de apoyo de las propias familias.

Relaciones establecidas por los actores escolares con los apoderados y las familias

Hemos esbozado algunas de las características que posee el discurso de los directivos sobre las familias y los apoderados de sus estudiantes. De igual modo que lo hecho para describir las percepciones de los directivos sobre los docentes y los alumnos, se mostrarán las cualidades de los apoderados en términos de lo que los directivos consideran que son sus características tanto positivas como negativas. Luego se mostrará como esto se distribuye en las escuelas visitadas.

- CARACTERISTICAS DE LOS APODERADOS +

Gente sin cultura
 Le han perdido el respeto al docente
 No apoyan la labor de los profesores
 Están a la defensiva, son agresivos
 Participan sólo en actividades sociales y recreativas, y no lo hacen en las reuniones de cursos
 Han perdido autoridad con sus hijos
 Algunos creen que la escuela es guardería
 Poco compromiso con el aprendizaje de sus hijos
 Muchos apoderados presentan serios problemas sociales (“drogadictos”, “traficantes”, “delincuentes”, etc.)

Buenos apoderados, estupendos
 Sociables y participativos
 Colaboran con los docentes (en el aula y en los almuerzos)
 Participan de las reuniones de cursos
 Comprometidos y preocupados del aprendizaje de los hijos

Los elementos que son considerados en forma negativa por los directivos, pueden ser agrupados en cuatro procesos sociales medulares, a saber: débil valoración de la educación por parte de las familias; pobre capital cultural y nivel socioeconómico de las familias atendidas; procesos de desresponsabilización de los padres por la educación de sus hijos; crisis y/o transformación de las dinámicas de socialización que se desarrollan al interior de las familias, en tanto “hábitus primario”.

Ahora bien, de acuerdo a lo expresado por los directivos, sólo las escuelas de Santa Cruz y una de Lampa se caracterizan por este tipo de relaciones con las familias de sus estudiantes, por lo que éstas antes que ser una ayuda para la escuela, son consideradas un elemento que tensiona el clima escolar y no contribuyen en lo absoluto al quehacer de la escuela. Por ejemplo, en la escuela urbana de Lampa, la jefa de UTP describe la relación del siguiente modo:

“(a los apoderados) les da exactamente lo mismo tratarnos a garabatos (...) Los profesores, incluso a veces andan hasta con temor, cuando suceden situaciones por ejemplo de un choque entre profesor y apoderado, el profesor anda sensible, el profesor está con susto, se van con susto, no se van cómodos, no se van relajados, van mirando para todos lados, (para ver) quien va detrás porque la gente amenaza, entonces que te van a sacar a la salida y ‘a la salida te espero’ y todo ese tipo de cosas”.

En este caso particular, se prefiere restringir al máximo los espacios de participación de los apoderados. Desde la óptica de los directivos de las escuelas, sus características socioculturales, *“tienen otra forma de vida (...) son gente de campamentos”*, justificarían este divorcio intencionado entre el quehacer de la escuela y las familias de los niños. De hecho:

“la única actividad que tenemos extra de la comunidad, tenemos Enlaces abierta a la comunidad. (...) Si, si vienen, especialmente esa gente, viene porque se interesa, pero igual si se pueden, igual se han robado los computadores, igual han hecho ese tipo de barbaridades ese mismo tipo de gente, entonces a veces uno tiene que tener todo enrejado”.

Un espacio intermedio lo ocupa la escuela de Rancagua, en la que la percepción sobre los apoderados es más matizada, menos estigmatizadora, pero donde se indica que existe un insuficiente apoyo de parte de las familias hacia los niños y la escuela. Como explicación para esto, señalan, por un lado, que las condiciones de vida de las familias, conspiran contra una mayor contribución de los padres y apoderados al quehacer pedagógico; pero también puntualizan, que a esto colaboran el bajo nivel socioeconómico y la presencia de variados problemas sociales en las familias. Con todo, cuando se les solicita que realicen una evaluación general de la disposición de los padres hacia la escuela, indican que éstos son “medianamente comprometidos”.

Finalmente, nos encontramos con tres escuelas –la de Quillota, de Quilpué y la rural de Lampa-, donde la valoración positiva de los padres y apoderados está asociada con relaciones calificadas como buenas y con una participación de las familias en el quehacer de la escuela que satisface a los directivos.

Consideraciones finales sobre la perspectiva de los directivos en torno a la convivencia escolar

Nos hemos centrado en la descripción analítica de las distintas percepciones que están presentes entre los directivos sobre el tipo de relaciones interpersonales más significativas que se producen al interior de la escuela. La carencia de suficiente material relativo a las relaciones entre los propios alumnos, nos ha impedido mostrar qué percepciones poseen los directivos al respecto, y por cierto, esto constituye un aspecto a trabajar en la segunda parte de este estudio.

¿Qué nos dicen las percepciones de este actor relevante de la escuela? Si bien, la descripción de la cultura escolar de las instituciones visitadas se encuentra fuera del alcance de este estudio, se puede distinguir que existen dos modos de convivencia escolar que presentan cierta consistencia y que se expresan en los distintos tipos de relaciones interpersonales que hemos observado. Por cierto, estamos hablando de tipos ideales, de tipos de instituciones escolares que poseen dinámicas y valores diferentes.

Por un lado, y si es preciso identificarla diríamos que se acerca a la escuela de Quilpué, se encuentra una institución fundada en el consenso normativo sobre la imagen-objetivo de la escuela, en la estructuración de acuerdos explícitos y valores compartidos, en el reconocimiento al trabajo docente y la valoración del trabajo cooperativo. Los valores y procesos que –según el discurso directivo– estarían subyacentes serían el respeto mutuo, la cooperación, la confianza, la comunicación abierta, la participación y la valoración por el Otro. Serían lo que algunos denominan *escuelas comunidad* (Fernández, 2004). En este caso, el alto grado de integración no se circunscribe a la relación entre docentes y directivos, sino que se expande hacia los otros actores escolares que son relevantes, a saber: alumnos y padres-apoderados. Esto se basa en una valoración positiva de éstos, en la creencia en sus capacidades y en la ausencia de estigmatizaciones. Ahora bien, en este contexto la convivencia escolar es positiva y es funcional a procesos pedagógicos que tienen como foco la generación de buenos aprendizajes educativos.

Por otra parte, y de acuerdo a los dichos de los directivos de las escuelas visitadas, nos encontramos con otro tipo de institución escolar, fundada en relaciones burocrático-jerárquicas, con un bajo grado de consenso sobre la imagen-objetivo de la escuela, alto aislamiento y/o procesos de división entre los docentes, baja motivación de los profesores, desigual capacidad profesional de los profesores y pobre compromiso con la labor educativa. Por cierto, estas características no se encuentran en su totalidad en ninguna de las escuelas consideradas, pero sí al menos dos de ellas comparten una parte importante de estas cualidades

Respecto de lo anterior, convendría hacer una última reflexión relativa a la calidad de las relaciones interpersonales establecidas entre las escuelas y los estudiantes de contextos de pobreza, según se desprende de las experiencias subjetivas de los directivos. En dos de estas escuelas, existe una evidente dificultad para lidiar con determinados sectores sociales específicos, los que, desde su punto de vista, concentrarían un cúmulo de problemas sociales derivados de su condición de pobreza y un pobre capital cultural. Esto se expresa en representaciones sociales estigmatizadoras sobre las familias y los alumnos de estos sectores, lo que se expresa en una convivencia tensa, compleja, plagada de conflictos y que devela una incapacidad del establecimiento para trabajar a partir de estas difíciles condiciones y de integrarlos a su propio quehacer.

Finalmente, conviene recordar que estos dos tipos ideales constituyen los límites que circunscriben una línea continua en la cual se distribuyen las restantes escuelas, destacándose en su mayoría, instituciones que poseen conflictos menores, pero que son capaces, o están en camino, de resolverlos. Por lo mismo, la convivencia escolar en estos establecimientos es calificado por sus directivos como óptimo, mencionándose como principales puntos de conflicto ciertas debilidades en la capacidad y entrega de los docentes; la existencia de fracturas internas que dificultan el trabajo y, en ocasiones, empeoran el clima de la escuela; y finalmente, la debilidad en el apoyo de los padres y las familias.

4.2.3. Perspectiva de los docentes de aula sobre la convivencia escolar

En esta parte se trabajará la percepción de los docentes de aula sobre la convivencia escolar, centrándose en el tema de las relaciones interpersonales con otros actores relevantes de la escuela y en el grado de satisfacción con su profesión. Como se mencionó al comenzar el capítulo, la mayor parte de los docentes poseían varios años de experiencia docente, en general ejercían en educación básica y fundamentalmente eran mujeres. También se entrevistaron algunos hombres y docentes con pocos años de servicio. Esto es coherente con los datos obtenidos en la aplicación del instrumento cuantitativo, donde casi un 64% de los profesores tenía más de 15 años de servicio, un 78% lo hacía en educación básica y el 76% eran mujeres.

Antes de comenzar se debe advertir que casi todos los docentes habían participado en sesiones del Programa de Educación Emocional, al menos en una ocasión. Esto, por un lado, nos permitió tener información en proceso sobre la implementación del programa de formación, pero, en cierta medida, obligar a considerar con recaudo el análisis de las percepciones docentes sobre la convivencia escolar, toda vez que no fue posible realizar el proceso de levantamiento de información antes que comenzara el trabajo con los docentes por parte de las distintas instituciones ejecutoras.

Con todo, la información producida por los instrumentos cualitativos entrega información relevante para la comprensión de las relaciones entre los actores educativos y la satisfacción de los docentes con su labor profesional y con la institución donde ejercen. Finalmente, se debe señalar la buena disposición de los profesores para colaborar con el estudio.

Satisfacción con el ejercicio profesional

En términos generales, los docentes manifiestan sentirse satisfechos con su profesión, con la dedicación entregada y con la calidad del trabajo realizado. Esto se aprecia en docentes de las distintas regiones y establecimientos, no existiendo distingo de edad, sexo o años de docencia. Por lo mismo, son frecuentes expresiones tales como: *“estoy súper contenta con la profesión”, “ como profesional me siento bien”, “me gusta trabajar, me gusta ser profesora”, “me siento feliz con lo que hago”, “soy responsable”, “trato de dar lo mejor de mí”, “me siento muy bien”, “(estoy) satisfecha conmigo misma”, “súper satisfecha. Yo al menos me siento feliz”, “lo estoy haciendo bien”,* entre otras. Esto refrenda el resultado obtenido en la encuesta por la dimensión *“Percepción de logro profesional”*, donde se alcanzó una nota promedio de 6,27, con un promedio de 6,7 en el

ítem “*Me siento orgulloso de ser profesor*” y un 6,5 en el ítem “*Me siento capaz de realizar bien mi trabajo*”.

Lo anterior, estaría hablando de una alta valoración de los docentes de sus propias capacidades profesionales, sin embargo, no dice nada respecto a las condiciones en que este trabajo se realiza y el grado de reconocimiento que obtienen por una labor que ellos consideran de buena calidad. En ese sentido, en el discurso de los docentes se establece una diferencia entre la autopercepción sobre su trabajo y los refuerzos ambientales que reciben de otros actores relevantes del contexto y del sistema escolar. Es en este punto donde se observan las primeras diferencias entre los distintos docentes, e introduce el problema de cuáles son los ámbitos de satisfacción y de frustración que el docente encuentra en el ejercicio de labor.

En términos generales, la mayor parte de los docentes manifiestan que el principal ámbito de satisfacciones está en la capacidad de obtener “logros” con sus estudiantes, tanto en el ámbito cognitivo como en aspectos formativos. En general, para los docentes esta distinción corresponde sólo a una precisión analítica, pues en la práctica sostienen siempre estar trabajando en ambos sentidos. Tal como lo señala una docente: “*la mayor satisfacción que uno tiene como profesional es poder lograr que los niños avancen tanto como personas como en la parte cognitiva*”. También para muchos docentes es importante lograr la atención y el interés de los alumnos: “*Lo más satisfactorio es ser reconocido por los niños, como enganchan ellos, con las actividades y eso es lo más valioso*”. En este caso, para los docentes ahí adquiere sentido la vocación y todo el esfuerzo que ellos realizan, pues “*no tendría sentido si no fuésemos reconocidos por los alumnos*”

Otro ámbito de satisfacción está relacionado con el reconocimiento de su labor por parte otros actores escolares, que en orden de recurrencia serían los directivos de la escuela, los padres, los pares, el Ministerio de Educación y la sociedad en general. En este ámbito, sin embargo, los docentes sostienen recibir notoriamente menos gratificaciones que de parte de sus alumnos.

Esto último, nos lleva a observar cuáles son las principales fuentes de “frustración” para el docente. Recordando que, en términos generales, se siente satisfechos con su propio trabajo, según distintos profesores, existirían variadas y, en ocasiones, numerosas circunstancias que generarían malestar e insatisfacción. Varios de los docentes señalan que el principal motivo de “insatisfacción” viene dado por no poder obtener con los niños los logros esperados. Por ejemplo, una docente cuenta que “*me siento frustrada de repente cuando uno no logra lo que quiere, y también... es como malo, yo sé, (pero) yo no puedo, me encantaría no ser así de no sufrir tanto con el problema de los niños*”; otro señala “*yo me siento realmente fracasado cuando no logro algo (con los niños)*”. En general, esto es explicado por causas exógenas al esfuerzo o capacidad del profesor, indicándose como factores principales la falta de apoyo y el pobre de capital cultural de las familias, los problemas de aprendizaje, “*estar dañado emocionalmente*” y/o la desmotivación de los niños.

Sin embargo, estos no son los únicos motivos que producen insatisfacción en los docentes. Un elemento que es mencionado en algunas escuelas es el agotamiento y el desgaste producido por la Jornada Escolar Completa. También se encuentra, como un factor muy relevante, la falta de reconocimiento del trabajo o las excesivas críticas por parte de los directivos de las escuelas. Este tipo de situaciones no se presentan en todos

los casos, concentrándose en los establecimientos de las comunas de Lampa y en el caso de un grupo de docentes de la escuela de Rancagua. En este última, una de las profesoras señala sentirse satisfecha con su quehacer profesional, pero reconoce sentirse “*cuestionada*”, “*presionada*” y “*perseguida*” por la dirección del establecimiento, lo que la hace estar “*insatisfecha*” con la escuela e “*incómoda*” al realizar su trabajo.

Finalmente, los docentes de la escuela urbana de Lampa, ponen el acento en el cuestionamiento que vendría de parte de los medios de comunicación y de la sociedad a su trabajo, lo que les hace perder motivación y autoestima:

“...cada día como que nos vamos achacando más, porque la televisión, las noticias, nos están diciendo que nosotros somos los culpables de los bajos rendimientos, que nosotros somos los malos; a mi me gustaría invitar a las personas a que vinieran a la sala a enfrentarse a 45 niños diferentes y con toda la problemática que tenemos, y decirnos que somos malos todavía y que tenemos que irnos porque no servimos en el sistema, estamos saliendo en El Termómetro, que "por qué tienen que pagarnos si somos malos", entonces estamos en el tapete en este minuto de que los profesores en Chile son los malos, todos los problemas, o sea, nadie quiere asumir que la Reforma es mala, no, solamente, somos nosotros, los culpables directos de todo lo malo.”

Esta sensación de malestar también sería provocada por el trato que les brinda el Ministerio de Educación, enfatizando que no se les respeta y que esto constituye un ámbito de frustración importante para los docentes. Esto último se explica por el imperativo sistémico de mejorar los resultados –esta escuela posee los resultados más deficitarios de la muestra cualitativa-, unido a la escasa valoración de los esfuerzos que harían, generaría impotencia y malestar en los profesores:

“...estamos peor en general, no en esta escuela, en general como profesión, que la tenemos por vocación, que la estudiamos porque nos gustaba, porque sentíamos que lo podíamos hacer, y tratamos de entregar lo mejor posible, y al final nos cuestiona el Ministerio de Educación, el Gobierno, que los profesores van a paro, que los profesores no trabajan, pero no nos ven la parte como personas, que antes que ser profesores somos personas igual que ellos, y sentimos frustraciones, y buscamos las mejores estrategias para entregar pero no las encontramos”

Más adelante agrega: “*Yo por ejemplo, con 35 años de servicio, entonces llegaron y me cambiaron, "usted se va a esta escuela", sin tomarme en cuenta como persona, así como si sacaran un objeto y cambiarlo de un lugar a otro. Somos poco valorados por el sistema”*.

Esta percepción docente de falta de reconocimiento –cualquiera ser la fuente- se presenta en la mitad de las escuelas visitadas, aunque no siempre se da con la misma intensidad en cada uno de los docentes de estos establecimientos. Tal como señalábamos, sólo en contadas ocasiones esta sensación de malestar implica un cuestionamiento de los docentes a sus propias capacidades profesionales, las más de las veces, genera una molestia con el sistema y con determinadas situaciones que se viven en la escuela.

En resumen, en la mitad de las escuelas existe un divorcio importante entre la satisfacción subjetiva por las capacidades profesionales (se sienten capaces de hacer un buen trabajo) y unas condiciones institucionales y de contexto que generan una sensación de malestar docente. Esta percepción está más presente en aquellos docentes que se

sienten “perseguidos”, que tienen una mala relación con las autoridades de la escuela, o que han sido objeto de medidas administrativas que consideran vejatorias.

En las restantes escuelas, se observa un panorama distinto. En éstas, los docentes poseen una importante confianza en sus capacidades y se sienten satisfechos con su quehacer profesional.

Relaciones con los equipos directivos

En este tema, se observan realidades dispares entre los docentes de las distintas escuelas visitadas, mientras algunos destacan solo en términos positivos la relación con sus equipos directivos, en otras, se pone el acento en aspectos negativos. En ese sentido, se observa una evidente polaridad, la que nos permitirá avanzar en el conocimiento de cómo se imaginan los docentes la relación con sus equipos directivos.

Esta dicotomía se puede presentar, incluso, al interior de una misma escuela, como es el caso de las escuelas de Rancagua y de Lampa. En éstas, un grupo de docentes manifestó sentir distancia, incompreensión, escaso reconocimiento e, incluso, persecución, por parte de los directivos; mientras, otros profesores de las mismas escuelas, tendrían relaciones interpersonales diametralmente opuestas, caracterizadas por la confianza, la comprensión y la existencia de espacios para que los docentes participen y opinen libremente. Esta falta de consenso es reflejo de la existencia de grupos en disputa al interior de estos establecimientos, con tensiones entre docentes que, al menos en el caso de la escuela rural de Lampa, son permanentes y se arrastran desde hace algún tiempo.

Sin embargo, se debe enfatizar que las relaciones en la mayor parte de los establecimientos es calificada como buena, en particular en la escuela de Quilpué. En ésta, no se identifica ningún rasgo negativo de la dirección de la escuela, y sólo se indican aspectos positivos, lo que es coherente con el alto grado de satisfacción que muestran aquellos docentes, con el consenso básico que anima esta institución y con la opinión que el propio director manifiesta sobre sus docentes.

En las otras escuelas –Santa Cruz, urbana de Lampa y Quillota- también se señala que existe una buena convivencia entre ambos actores educativos, pero se mencionan determinados aspectos que hacen que la relación sea “buena”, no “excelente”. Por ejemplo, en las escuelas de Quillota y Lampa, se demanda mayor reconocimiento a la labor docente; y en el establecimiento de Santa Cruz, se reclama que, en ocasiones, el trato del director es hiriente. Tal como lo señala una de las docentes:

“A mi me han tocado reacciones distintas de él. Me ha dicho cosas de repente bien pesadas. Y me duelen, me dan ganas de llorar, y yo digo “ya, Magali cuenta hasta 10, te vas a la sala”. Me voy a la sala. Llego, tomo una actitud diferente, no lo saludo dos, tres días. Después, anda callado y al final me busca. Yo nunca me acerco a él, y de repente me ha dicho cosas muy pesadas. Y no sé cómo, y después él me llama, él se acerca a mí, que “cómo está usted”... Yo he estado mal, de verdad. Pero de repente, es bueno pero también tiene sus cosas malas”.

Un aspecto importante se refiere al hecho que cuando los docentes caracterizan como positiva esta relación, lo que finalmente hacen es identificar determinadas cualidades de la dirección de la escuela y de la institución escolar. En ese sentido, las referencias a las

relaciones personales con la dirección están siempre asociadas con la evaluación que hagan de la institucionalidad y de los procesos que en ella se desarrollan. Por ejemplo, en estas escuelas existiría una buena relación porque los directivos:

- Apoyan pedagógicamente a los profesores, colaborándoles con recursos y materiales didácticos, en la planificación y en la búsqueda de soluciones técnicas y administrativas.
- Valoran y reconocen el trabajo de los docentes.
- Estimulan a los docentes a ensayar e innovar en su quehacer profesional.
- Manifiestan comprensión ante los errores de los docentes.
- Hacen críticas constructivas.
- Establecen una comunicación franca y honesta, diciendo las cosas “así de frente”.
- Abiertos al diálogo.
- Aceptan las críticas de los profesores y son capaces de rectificar decisiones ya tomadas.
- Manifiestan interés personal por cómo se encuentra el profesor, preocupándose de su estado anímico, de salud y de otros problemas personales.
- Son ecuanímes, objetivos y justos en el trato, no expresando favoritismos.

Estas características que hemos identificado del discurso de los docentes, no se encuentran, por cierto, en todos los directivos ni en cada una de las escuelas donde existiría una buena relación entre estos actores escolares. Lo relevante, en este caso, es que esta descripción al tiempo que es fáctica –constata características existentes en varias de las instituciones visitadas-, es también normativa, en tanto presenta varias de las cualidades que debiera tener un “buen directivo” desde la óptica de los profesores de aula.

Ahora bien, en dos de las escuelas visitadas, los docentes sólo hicieron menciones destacando aspectos negativos de la relación entre directivos y docentes. Algunas elementos que caracterizarían a ambas instituciones son:

- Desde la dirección se reconoce el trabajo sólo de algunos docentes, en el caso de una escuela solo de los docentes más jóvenes.
- Las direcciones de los establecimientos son poco abiertos al diálogo o solo lo hacen con un grupo de profesores.
- Existe temor en un grupo de docentes, por lo que consideran un comportamiento autoritario de la dirección, “porque a veces tienen miedo a perder el trabajo o porque a veces creen que le va a caer mal al director”.
- En el caso de una escuela, el apoyo técnico es meramente formal, “estadístico” y burocrático. Los directivos no conocen lo que pasa en el aula, “están en su oficina metidos ahí”.

En resumen, la convivencia entre directivos y docentes es un tema complejo en varias de las instituciones, y se refiere tanto a las cualidades personales de los distintos individuos, como a la naturaleza de los procesos que se desarrollan al interior de la escuela. Al menos, en dos de las escuelas tanto a nivel personal como a nivel laboral las relaciones aparecen tensionadas, mientras que en las restantes es considerada, al menos, como óptima. De esta manera, se podría resumir la posición de los docentes señalando que ellos esperan una dirección donde el trabajo técnico-pedagógico esté al servicio de los docentes; donde las relaciones interpersonales se caractericen por la confianza, la

comprensión, el respeto y la valoración del trabajo del Otro; y, por último, donde los directivos establezcan canales permanentes de diálogo y comunicación en la institución.

Espacios de participación en la escuela

En las distintas instituciones existen espacios de discusión técnico-pedagógicos donde los docentes participan con cierta regularidad. Estos pueden ser las horas de reflexión, consejos de profesores o reuniones de niveles, entre otros espacios donde se reúnen los docentes con el equipo directivo. Dado que no existe suficiente material para describir cada uno de estos espacios, mostraremos dos dinámicas que se observan en las escuelas visitadas.

Por un lado, la percepción de los docentes de que los espacios de participación instituciones sólo tienen una función informativa y que las decisiones son tomadas en exclusividad por el equipo directivo y, en el mejor de los casos, consultando a un pequeño grupo de docentes. En estos casos, a los docentes solo les queda *“asumir, esas son las reglas del juego, asumir”*. El siguiente ejemplo es ilustrativo de aquello:

“Llama a la oficina a todas esas personas no más. Y el resto no tiene idea de lo que conversaron, de lo que hablaron, ellos tienen contacto con el director. Eso es lo que pasa. Vienen a su oficina, sus 4 personas y el resto, no tiene idea. No hay comunicación. Con esas personas conversa, con esas personas decide que profesores van a tomar cursos el próximo año. En ese sentido, no hay mucha comunicación”.

Otro tipo de dinámicas se refiere a la existencia de espacios donde la dirección del establecimiento lleva a consulta determinadas propuestas y recoge opiniones de los profesores, pero sin embargo, la decisión final es adoptada por el equipo directivo. En este caso, los espacios de participación adquieren un status consultivo. Por ejemplo: *“nos pide la opinión (...) Y uno puede opinar, puede decirle sí, esto me parece que es bueno. Considera nuestra opinión”*. En general, este modelo de participación es el más frecuente en las escuelas visitadas, consistiendo en espacios para discutir decisiones técnico-pedagógicas.

Uno de los cualidades más destacadas por los docentes de algunas escuelas es la capacidad de los directivos de escuchar las demandas, posiciones y requerimientos de sus docentes. Por ello valoran la posibilidad de expresarse libremente. Es más, en una de las escuelas, se reclama que la falta de tiempo, no de voluntad de la dirección, limita en extremo la posibilidad de juntarse y poder discutir sobre aspectos propiamente pedagógicos.

Por otro lado, y dado el carácter jerárquico de los establecimientos escolares, la percepción que los profesores tienen sobre la participación en la escuela está directamente vinculada a las características que le asignen al equipo directivo, finalmente, son ellos los que determinan los límites de la participación de los docentes.

Como son las relaciones entre docentes

Al igual que en otros aspectos, las percepciones de los docentes sobre las relaciones que establecen con sus colegas, presentan una cierta diversidad y es coherente con el tipo de

convivencia general que se establece en la escuela, lo que en definitiva, nos habla de culturas escolares distintas.

Un tipo de escuela es la de Quilpué, la que presenta patrones culturales más comunitarios, con relaciones cercanas entre docentes, directivos y familiar, con acuerdos tácitos o explícitos sobre lo que debe ser la escuela, con una cierta tradición de cuidado y protección a los alumnos, con escasa rotación de sus profesores. En otras palabras, con grados de integración social importantes. En esta escuela se genera un tipo de convivencia entre docentes donde la cooperación pedagógica está sostenida en una relaciones personales y humanas intensas, y con espacios de sociabilidad entre ellos que fortalecen sus vínculos. Por ejemplo:

“(organizamos) los paseos de fin de año, ese tipo de cosas, pero tratamos de no sé po’, nos vamos a una comida, al día del profesor, o aquí mismo nos servimos algo, compartimos harto (...) ahora estábamos viendo el modo de organizar un vituperio para fin de semestre”.

De hecho, el tipo de convivencia cotidiana se encuentra marcada –si nos atenemos a las percepciones de sus docentes-, por la comunicación, el respeto y el compañerismo. Por lo mismo, uno de ellos señala que *“nunca he visto que hayamos tenidos conflictos entre nosotros”*, lo que no quiere decir, agregan, que no hayan existido diferencias. Tal como sostiene otro de los docentes, el que las diferencias no se conviertan en conflictos ni divisiones se explica por un tipo de relaciones sociales sobre las que está construido todo el quehacer de esta escuela:

“Lo que pasa es que aquí todo se conversa. Y siempre tratamos por ejemplo que pudiese haber una diferencia pedagógica, de metodología que se yo... El otro, en realidad, lo que hace el otro es prestar atención, porque esta aprovechando lo que esta comentando. Más hacemos eso que ponernos “ah no, que lo tuyo no sirve, que lo mío es mejor”, no. No se hace eso”

Por el contrario, en la escuela rural de Lampa, las relaciones entre docentes están estructuradas a partir de la fractura del cuerpo docente en dos grupos (jóvenes v/s viejos), lo que se refleja tanto en las relaciones humanas cotidianas como en el ámbito pedagógico. El dato relevante, en este caso, es que el director de la escuela es percibido como parte de uno de los grupos, lo que genera mayores tensiones, dado que se expresa –según los docentes del grupo antagonista- en la concentración del poder y de las decisiones en un sólo sector de docentes, en detrimento del otro que se percibe a sí mismo arrinconado, no valorizado y estigmatizado. Según una docente con varios años de servicio, se les encasillaría en los “buenos” (jóvenes) y los otros (viejos). Un extracto de su entrevista evidencia esta percepción:

“Dos grupos, los viejos y los jóvenes. Bueno, en todas partes sucede que uno tiene sus amistades por afinidad, y eso es normal. Pero noto que hay mucha diferencia entre ambos grupos. Los jóvenes siempre creen que porque tienen las ideas innovadoras (...) pueden pasar a llevar a todo el mundo. Y los viejos, siempre, por la edad somos más criteriosos y nos quedamos calladitos, y sabemos que a veces cometen errores y sabemos que se van a equivocar, pero generalmente para evitar todo tipo de problema uno no les dice nada. Pero sí, de repente la gente joven es así.”

De hecho, esto se expresa también en la vida cotidiana de la escuela, en gestos simples como el siguiente:

“(en el comedor) nos sentamos todos separados, el grupo de los más viejos y el grupo de los más jóvenes. Y el director esta siempre con el grupo de los mas jóvenes, es notorio eso”

Esta escisión interna se traduce en una dificultad para establecer relaciones también de tipo pedagógico, las que en el caso de otras escuelas se observan con relativa frecuencia, en especial, aquellos que trabajan en los mismos ciclos o niveles. La siguiente cita cierra esta parte referida a la escuela rural de Lampa, la que representa un tipo de escuela con bajos niveles de integración entre los distintos actores escolares, donde lo que prima es la desconfianza, la distancia y el resentimiento entre ellos. De hecho, la posibilidad de trabajos cooperativos, coordinados o en pro de un objetivo común, son puestos en entredicho por la misma docente:

“...en esta escuela hay gente con carácter muy fuerte, sabe, la gente joven es muy de carácter fuerte y se cree dueño de la verdad. Y cuando la gente se cree dueña de la verdad provoca división. Y falta mas dialogo, en ese sentido de decir mira, “me parece que tú no deberías creer que lo que tú dices tiene solamente la verdad” (...) el día que tengamos que trabajar con alguien del otro grupo, no se como se va a producir eso. Yo creo que aquí habría que unir a los dos grupos, eso falta, y escuchar a la otra persona, por que todo es valido, todos los puntos de vista”.

Es el extremo opuesto a lo que observamos en la escuela de Quilpué. Entre ambos polos se distribuyen los demás establecimientos. Un aspecto que llama la atención respecto del tipo de relaciones que establecen los docentes se refiere al impacto que produce en los intercambios pedagógicos y personales, la intensificación del trabajo escolar producto de la implementación de la Jornada Escolar Completa. Al menos, así lo manifiestan los docentes de dos de los establecimientos, porque *“no hay las instancias como para que estemos siempre juntitos, entonces a lo mejor, por lo mismo, se ha ido disgregando un poquito”*. En este caso, al producirse este proceso al unísono con un crecimiento explosivo en la matrícula y en el cuerpo docente, no ha sido posible tender lazos profesionales y personales entre los profesores nuevos y aquellos que ya estaban. La formación en grupos también viene, como en este caso, producida por la transformación del trabajo docente.

Con todo, en los otros establecimientos aún persisten ciertas prácticas sociales y laborales, que permiten el encuentro de los docentes, base para el establecimiento de relaciones entre ellos. Sin embargo, esto generalmente se realiza en pequeños grupos:

“El día jueves que es el día que tenemos un poquito de respiro: “ya, junyémonos en la sala 3 y conversamos”. Mira, esto estoy haciendo yo, este material hemos construido. Entonces, (...) fijate que yo usé este material y me ha dado resultado: Y lo compartimos, ida y vuelta, me entiende. (...) Lo que nos cuesta más, es poder juntarnos como decía, para evaluar criterios, entre subciclos. Porque la instancia del consejo está, para hablar lo macro, pero, por ejemplo, nosotras dos tenemos que buscar un día en la semana, que podamos quedarnos extra, para ver que es lo que, cómo vamos, dónde vamos, vamos en esto, ya vamos a hacer esto otro. Qué pruebas vamos a hacer, en qué fechas, (...) a veces también nos juntamos con los segundos, entonces a veces nos cuesta porque los horarios no nos coinciden”

Ahora bien, esta fragmentación en pequeños grupos que se observa en la mayor parte de las escuelas, solo en algunos casos genera conflictos internos. En términos generales, los docentes sostienen que las relaciones entre ellos son cordiales, sin mayores problemas, con respeto a la opinión del otro y resolviendo adecuadamente sus diferencias. Sin embargo, el escenario parece estar cambiando, y los docentes lo dejan de manifiesto, tienden a concentrar sus esfuerzos de sociabilidad y de trabajo cooperativo en lo pedagógico hacia el establecimiento de pequeños núcleos con profesores con los que se tenga afinidad o se posean intereses comunes. Este es el modelo que prima, no aquel de *escuela-comunidad*, representado por la escuela de Quilpué.

Entre la preocupación maternal y el hastío: la relación de los docentes con los niños

El discurso de los docentes sobre el tipo de alumnado que atienden en sus aulas y escuelas no difiere sustancialmente del que observábamos entre los directivos. En las entrevistas las referencias a los niños, a sus familias, a sus condiciones de vida, a sus capacidades y a las expectativas sobre el futuro de éstos, son permanentes. Aparecen no sólo cuando se les consulta directamente por ellos, emergen también cuando los profesores hablan del sentido de la profesión, de sus capacidades profesionales, de qué les provoca satisfacción y qué les frustra.

Ahora bien, en la actualidad el discurso docente está centrado en la identificación de unas ciertas señas que hablarían de una transformación profunda en el tipo de alumno que asiste a las escuelas, en especial, de quienes provienen de sectores populares. Imperceptiblemente se construye un antes y un ahora, donde el presente aparece cargado de amenazas y dificultades para la labor docente. La mayor parte de los docentes se percibe solo e injustamente responsabilizado ante la dificultad para hacer progresar a un niño que está profundamente carenciado.

Por lo mismo, para analizar este constructo discursivo haremos una primera reflexión, la que está referida a que casi todas las referencias de los docentes sobre los que son sus alumnos, están asociados a niños con carencias, sean éstas económicas, afectivas, culturales, sociales, etc.

Ahora bien, mencionábamos que el discurso docente enfatiza un antes y un ahora, donde la transformación se encuentra asociado a la crisis y/o desresponsabilización de la familia y fundamentalmente, a contextos sociales de violencia y pobreza material y cultural. Una enumeración de las características del niño de “ahora” que son mencionadas en las entrevistas, nos permitirán determinar cómo están percibiendo los profesores su propio rol pedagógico:

CARACTERISTICAS DE LOS ALUMNOS ATENDIDOS EN LAS ESCUELAS

- Son más agresivos con sus compañeros y con los adultos
- Les hace falta cariño y cuidado
- Son precoces sexualmente
- Tienen más problemas emocionales
- Tienen más mala conducta en la escuela
- Sin interés por el estudio
- Algunos son groseros
- Algunos están prácticamente abandonados
- No cuidan la escuela
- No tienen comunicación con sus padres
- Hay niños afectados emocionalmente
- Hay niños malhumorados, con rabia, con “algo escondido”
- Son súper espontáneos
- Les gusta venir a la escuela, es un espacio de protección
- Hay niños muy capaces, con hartas habilidades
- Algunos niños son bien tratados
- Son traviesos, son payasos y son divertidos
- No son atrevidos con los docentes
- Confía en los profesores, en ocasiones más que en sus padres

En casi la totalidad de los docentes entrevistados, con la sola excepción de las docentes de la escuela urbana de Lampa, al tiempo que levantan la imagen del “alumno dañado”, reivindican el hecho de que ellos son mucho más que meros profesores. Tal como lo señala un profesor de Quilpué: *“yo creo que aquí la preocupación por el alumno va más allá de que sean nuestros alumnos, es como si fueran nuestros hijos”*. Otros nos dirán: *“hay un lazo bien afectivo”, “nosotros vivimos tan cerca de los niños que sabemos todo, todo de ellos”, “son como hijos al final y andan a la siga de uno”, “siempre (hay) que tratar de entenderlo, tratar de acogerlo, de buscar las redes, si hay que llevarlo al psicólogo, si hay que ir al neurólogo”*.

En ese sentido, no sólo dicen comprometerse más allá de lo meramente pedagógico y emocional, lo hacen incluso al nivel de que se perciben ocupando tácitamente el lugar materno o paterno. Las escuelas y los docentes, entonces, serían un refugio, un espacio de acogida, el que se ha debido extender hasta suplir a la familia en muchos de los roles que les eran propios en la formación de sus hijos. En ese sentido, casi todos los docentes, sostienen que un porcentaje importante de padres y madres, sea por falta de responsabilidad como por imposibilidad derivada de la vida moderna, han virtualmente entregado a sus hijos a las escuelas.

Ahora bien, esta es una arista del problema. Si seguimos el discurso de los docentes, se observa que al tener que asumir con propiedad una mayor responsabilidad en la formación de aquellos que se encuentra carenciados, se han generado nuevas y mayores fuentes de satisfacción para el docente, pero también, y aquí queremos llegar, hacen notar el desgaste físico y emocional que esto implica, y la injusta responsabilización de la que serían objeto, ante la imposibilidad de obtener los logros, especialmente académicos, que se esperan.

En varias de las escuelas, observamos cómo aparece el discurso de que en estas condiciones, con estos niños, no sólo es difícil obtener logros académicos, sino que la

propia empresa de educar está en peligro. La profesora de la escuela rural de Lampa sostiene que:

“Estos niños que están llegando a las escuelas, esta provocando un tremendo problema al resto, porque es verdad que tenemos que aceptar la diversidad, pero como tratamos este problema, cuando un niño perjudica a 40. Por beneficiar a uno, estamos perjudicando a 40 por que se atrasa el programa. No podemos trabajar lo que deberíamos haber trabajado esa mañana por ese niño (...) todo esto es un círculo vicioso de nunca acabar, y el problema sigue en la sala, porque, el niño esta en la sala todo el año”.

Una docente de la escuela urbana de la comuna de Lampa, en el mismo tenor se refiere a cómo vive ella tener que enseñar en estos contextos:

“...en los rendimientos se nos está haciendo cada día más difícil; porque llegan niños – como dice la colega- sin nada, o sea, con su presencia y nada más, tú tienes que darle lo mínimo de lo mínimo para que el niño pueda estar, por último, tranquilo en clases, porque lo único que hacen a veces es venir a molestarte, nada más. (...) por la calidad de niño que nos están llegando de las poblaciones, son groseros, (...) recién me tocó enfrentar que le hicieron un dibujo de los genitales en el rostro a una niña, "no, yo no hice esto...", dijo, la media grosería, delante de mí y del inspector, entonces qué haces tú ahí, tú no puedes hacer nada, le mandas a buscar al apoderado y tiene hojas llenas, tres hojas de anotaciones. Entonces los profesores estamos atados de manos en este minuto, nadie nos respalda, porque si nosotros le damos un empujón, un estrellón, somos cuestionados, los alumnos; los alumnos nos pueden estrellar, nos pueden hacer cualquier cosa, nos pueden decir garabatos... ¿y nosotros? Ahí tenemos que estar, aceptar todo”.

Esta sensación de agobio, de cansancio, de soledad ante un desafío que sienten que los supera se encuentra presente entre los docentes de al menos dos de las escuelas visitadas. Existe un hiato entre los docentes y sus alumnos, éstos ya no son vistos como a quienes hay que enseñar, sino como de quienes es preciso protegerse y, en el mejor de los casos, administrar un estado de cosas donde ni el profesor le enseña ni ese alumno aprende. No es extraño, entonces, que varios de los docentes entrevistados reclamaran implícitamente por la necesidad de seleccionar al alumnado.

Ahora bien, en el otro lado, están los docentes que reivindican el rol protector, entre quienes encontramos particularmente a los profesores de la escuela de Quilpué. El siguiente sólo es un caso ejemplar del trato que dicen darle cotidianamente a sus alumnos:

“...un chico que venía de Antofagasta al hogar (de menores), llegó súper complicado y de repente me dice profe, ¿por qué no me adopta? y uno queda... le dije “no, tus papás están vivos”, Porque los papás están en Antofagasta y al final soy padrino de él de la Primera Comunión. Y a este chico por ejemplo, llega el fin de semana y me lo llevo para mi casa con sus dos hermanos, le compré zapatos de fútbol, los llevé a jugar fútbol, es bastante bueno. Pero, de repente, se desmotiva en lo que es estudio y me lo llevo para la casa, en el almuerzo conversamos con él o sea, yo le digo una vez que salgas de octavo yo voy a ser tu apoderado para enseñanza media. (...) (para) que logre ser alguien y así como él hay muchos casos aquí, uno los apoya en el sentido no solo en el colegio sino que también en el afecto”

Reflexiones finales sobre el estado de la convivencia escolar desde la perspectiva docente

En primer término, los docentes manifiestan tener una alta valoración de su propio ejercicio profesional, lo que es coherente con los resultados obtenidos en el instrumento cuantitativo; sin embargo, identifican varios aspectos que hemos denominado fuentes de insatisfacción o malestar docente, entre los que están: dificultad para obtener logros académicos y formativos con sus alumnos, falta de reconocimiento de los actores educativos y agotamiento y desgaste docente producto de las transformaciones operadas al trabajo docente luego de la implantación de la Jornada Escolar Completa.

Asimismo, los docentes de cuatro de las escuelas señalan mantener óptimas relaciones con los directivos, sin embargo, en otras, las relaciones aparecen particularmente conflictivas, lo que se explicaría por falta de comunicación, pocos espacios de participación, trato discriminatorio y pobre reconocimiento al trabajo de los profesores.

En el caso de la relación con los estudiantes la situación es ambigua. Si bien casi todos realizan un similar diagnóstico, el que enfatiza el cambio cultural y una mayor desresponsabilización de los padres respecto de la educación de sus hijos, menos de la mitad de los docentes manifiestan agobio y hastío por las dificultades generadas por el ingreso de nuevo tipo de alumnos, que es calificado como más conflictivo, agresivo y que rehuye normas escolares básicas. Esto produce tensión en algunas escuelas. En otras, sin embargo, esto fortalece el rol protector que le cabe a la escuela y a los docentes con aquellos estudiantes más carenciados.

Para finalizar, uno de los aspectos que emerge de las entrevistas está referido a la demanda implícita de los docentes por avanzar en la construcción de una convivencia en la escuela que esté sustentada en principios de cooperación, comunicación, equidad en el trato, respeto y participación. Algunas escuelas se acercan a ello –si es que nos atenemos a las palabras de los docentes-, sin embargo, otras se encuentran muy lejanas, sino es que caminando en dirección contraria. Es decir, constituye una aspiración, un ideal contrafáctico, que se desliza imperceptiblemente entre las palabras de los docentes.

5. SEGUNDA MEDICIÓN ESCALA DE CONVIVENCIA ESCOLAR Y VISIÓN EVALUATIVA DE LOS EFECTOS DE PROGRAMA

En este capítulo se analiza la información obtenida a partir de la aplicación de los instrumentos cuantitativos diseñados para recoger las percepciones de docentes y directivos respecto de los efectos que, desde su perspectiva, se han observado en los establecimientos escolares, en el marco de las intervenciones realizadas por el Programa de Educación Emocional. En una primera parte se presentan y comparan los resultados de la segunda medición de la convivencia escolar (Medición final, T2), para establecer los efectos del Programa en esta dimensión. Luego se incluye una descripción de diversas percepciones evaluativas manifestadas por los docentes, las que contribuyen a enriquecer el análisis global de la intervención. En la parte final del capítulo, se agrega un panorama evaluativo de la intervención, a partir de las declaraciones y percepciones que proporcionan los directivos que han participado en la iniciativa.

5.1. RESULTADOS ESCALA DE CONVIVENCIA ESCOLAR: SEGUNDA MEDICIÓN

5.1.1. Escala de Convivencia Escolar

Tal como en la primera medición, la escala de convivencia escolar es construida a partir de la percepción de los docentes. En esta ocasión, se les pidió que respondieran cincuenta y tres reactivos elaborados para medir el estado en que se encuentra la convivencia en los establecimientos donde realizan su actividad laboral. Del mismo modo, esta escala general, está constituida por nueve sub-escalas o dimensiones en que se expresa la convivencia escolar. La forma en que se agrupan los reactivos para establecer la percepción de la convivencia y las dimensiones se detalla en la tabla 4 del anexo 1.

En la siguiente tabla se muestran las puntuaciones promedio registradas por la convivencia escolar en la segunda medición, y por cada una de las dimensiones que la componen. En el caso de la escala general, el puntaje mínimo observado es de 144 puntos, mientras que el mínimo teórico es de 53 puntos. Respecto del puntaje máximo, la tabla señala que la puntuación más alta, 370 puntos, está muy cerca del valor máximo teórico situado en los 371 puntos. Pero indudablemente, la media aritmética es la que permite establecer de manera más concluyente, el estado de la convivencia escolar declarada por el conjunto de docentes encuestados. En este último caso, la media es de 289,8 puntos, cifra que ubica 81,2 puntos por debajo del valor máximo teórico.

Tabla 37
Amplitud de Escala y Sub-Escalas Observadas y Media Aritmética (T-2)

	Escalas	Amplitud		Mediana	Media
		Min.	Máx.		
1	Percepción de Logro Profesional	11	42	39	37,6
2	Innovación Docente	9	28	23	22,6
3	Apoyo y Cooperación de Directivos a Docentes	23	63	50	48,9
4	Apoyo y Cooperación Docente a Docente	21	63	49	48,7
5	Cuidado y Atención hacia los Alumnos	9	28	24	23,5
6	Expectativa Académica sobre Alumnos	5	21	17	16,8
7	Percepción de Relación Alumno-Alumno	9	42	28	28,5
8	Participación Docente	13	49	37	37,1
9	Resolución Conflicto	11	35	27	26,3
10	Convivencia Escolar	144	370	296	289,8

Al comparar las medias aritméticas registradas en la primera y segunda medición, se observa que la percepción de la convivencia escolar aumenta de 283,5 a 289,8 puntos. En el caso de las sub-escalas, la dimensión que experimenta el mayor aumento (2,4), es la dimensión “Apoyo y cooperación de Directivos a Docentes”; mientras que en sentido inverso, la dimensión “Cuidado y atención hacia los alumnos”, disminuyó en -0.1 puntos. Es decir, el cuadro comparativo señala que en términos generales, la percepción de la convivencia escolar se mantiene estable.

Tabla 38
Diferencia Escala y Sub-Escalas – Primera y Segunda Medición

	Escalas	Media Medición 1	Media Medición 2	Diferencia Puntos
1	Percepción de Logro Profesional	37,6	37,6	0
2	Innovación Docente	21,6	22,6	1
3	Apoyo y Cooperación de Directivos a Docentes	46,5	48,9	2,4
4	Apoyo y Cooperación Docente a Docente	47,6	48,7	1,1
5	Cuidado y Atención hacia los Alumnos	23,6	23,5	-0,1
6	Expectativa Académica sobre Alumnos	16,8	16,8	0
7	Percepción de Relación Alumno-Alumno	28,5	28,5	0
8	Participación Docente	36,0	37,1	1,1
9	Resolución Conflicto	25,4	26,3	0,9
10	Convivencia Escolar	283,5	289,8	6,3

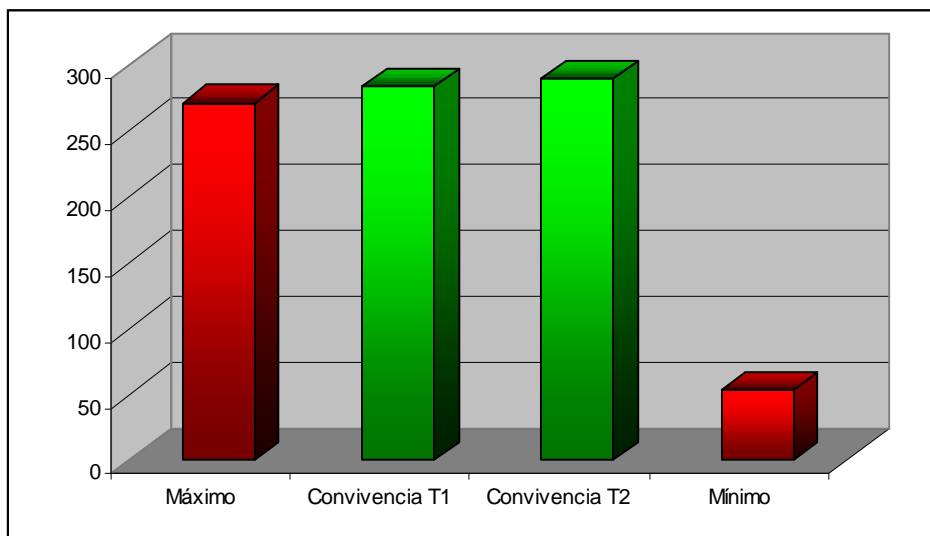
Este leve aumento en la puntuación de la convivencia escolar, no permite comprobar, desde el punto de vista estadístico, que el estímulo producido por las actividades del Programa de Educación Emocional, aumente la puntuación media de la escala de convivencia escolar. De hecho, la diferencia de 6,3 puntos entre la primera y la segunda medición, se traduce en un incremento equivalente al 2,2%. No obstante, esta progresión porcentual en la percepción de la convivencia escolar, puede explicarse por variaciones atribuidas al error muestral (4,5), más que por la presencia de las consultoras.

Tabla 39
Cuadro Comparativo Escala de Convivencia Escolar

Ítem	Puntuación
Máximo	271,0
Convivencia T1	283,5
Convivencia T2	289,8
Mínimo	53,0

En consecuencia, no se puede aseverar que las variaciones en la escala de convivencia escolar se expliquen por las actividades que desarrollaron las consultoras en los establecimientos educacionales. Por lo mismo, no es posible demostrar estadísticamente que el Programa de Educación Emocional muestre efectos significativos en la convivencia.

Gráfico 13
Cuadro Comparativo Escala de Convivencia Escolar



Por lo tanto, la comparación entre las puntuaciones obtenidas en la primera y la segunda medición, indican que al menos en la dimensión de la convivencia escolar, el Programa no muestra efectos aparentes. El moderado incremento observado en la segunda medición cuantitativa, se encuentra cubierto por el margen de error muestral que se estimó al momento de calcular el tamaño de la muestra de docentes. Con esta afirmación no se están negando los efectos que puedan percibirse en otras áreas, pero al menos en la convivencia escolar, la información proporcionada por los instrumentos cuantitativos no evidencia efectos de los Programas.

Pese a lo anterior, se estima igualmente conveniente, observar los efectos del Programa en cada una de las dimensiones que la componen. La siguiente tabla muestra las puntuaciones de cada dimensión, representadas en su equivalencia con la escala de calificación de uno a siete.

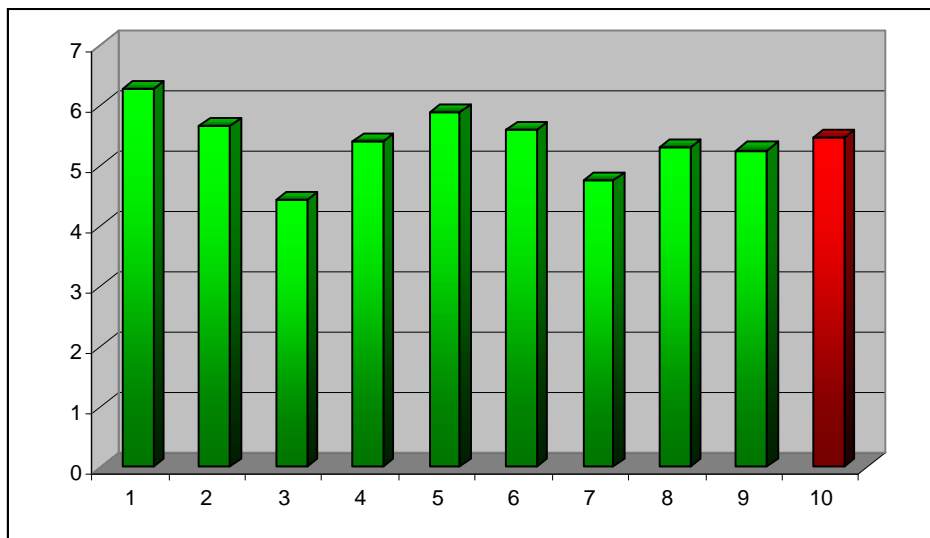
Tabla 40
Calificación Convivencia Escolar y Dimensiones -T2

	Escalas	Nota
1	Percepción de Logro Profesional	6,27
2	Innovación Docente	5,65
3	Apoyo y Cooperación de Directivos a Docentes	4,43
4	Apoyo y Cooperación Docente a Docente	5,41
5	Cuidado y Atención hacia los Alumnos	5,88
6	Expectativa Académica sobre Alumnos	5,60
7	Percepción de Relación Alumno-Alumno	4,75
8	Participación Docente	5,30
9	Resolución Conflicto	5,26
10	Convivencia Escolar	5,47

La tabla muestra que las calificaciones más altas, se registran en “logro profesional” y “cuidado y atención hacia los alumnos”. Por el contrario, las puntuaciones más bajas se

ubican en la dimensión “apoyo y cooperación de directivos a docentes” y “percepción de la relación alumno – alumno”. Se puede pensar que las puntuaciones más altas se relacionan con factores que los docentes asocian directamente a su desempeño profesional, mientras que las bajas calificaciones están referidas a aspectos que consideran externo o menos directos con su propia competencia profesional o personal para ser docente.

Gráfico 14
Calificación Convivencia Escolar y Dimensiones – T2



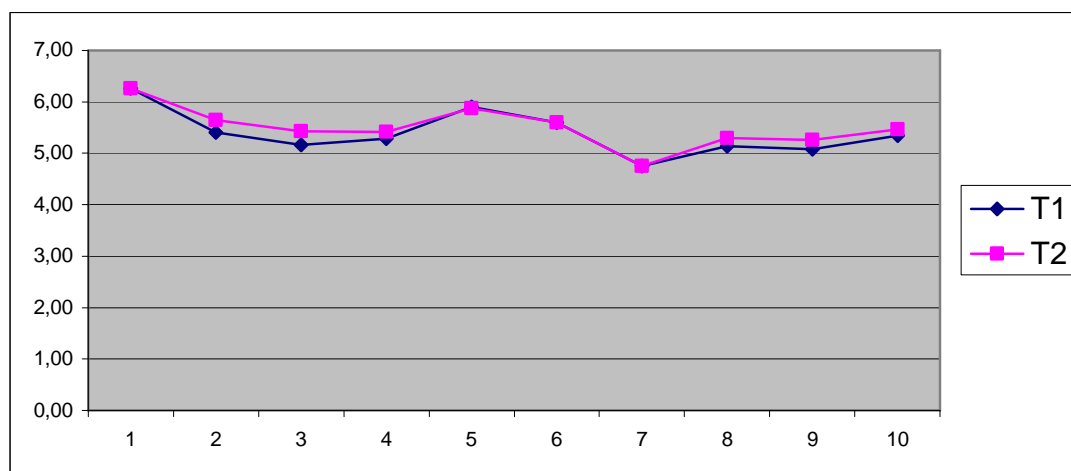
El siguiente cuadro compara las dos mediciones, expresada en calificaciones de uno a siete, tanto de la escala en su conjunto como desagregada por dimensiones. Es así como, a nivel de la escala de convivencia escolar se aprecia un aumento en 0,12 puntos, pasando de una nota 5,35 a 5,47. Respecto de las dimensiones, donde cuatro de ellas aumentan levemente y sólo una ve disminuida discretamente su puntuación inicial.

Tabla 41
Comparación Calificación Convivencia Escolar y Dimensiones T1 – T2

	Escalas	Nota Medición 1	Nota Medición 2	Diferencia
1	Percepción de Logro Profesional	6,27	6,27	0,00
2	Innovación Docente	5,40	5,65	0,25
3	Apoyo y Cooperación de Directivos a Docentes	5,17	5,43	0,27
4	Apoyo y Cooperación Docente a Docente	5,29	5,41	0,12
5	Cuidado y Atención hacia los Alumnos	5,90	5,88	-0,03
6	Expectativa Académica sobre Alumnos	5,60	5,60	0,00
7	Percepción de Relación Alumno-Alumno	4,75	4,75	0,00
8	Participación Docente	5,14	5,30	0,16
9	Resolución Conflicto	5,08	5,26	0,18
10	Convivencia Escolar	5,35	5,47	0,12

El próximo gráfico señala la relación que se establece entre la primera y la segunda medición de la escala de convivencia y de sus nueve sub-escalas o dimensiones. La virtual equivalencia entre ambas líneas (T1 y T2), confirma que la intervención del Programa no ha modificado, significativamente, la relación entre las dimensiones.

Gráfico 15
Comparación Calificación Convivencia Escolar y Dimensiones T1 – T2



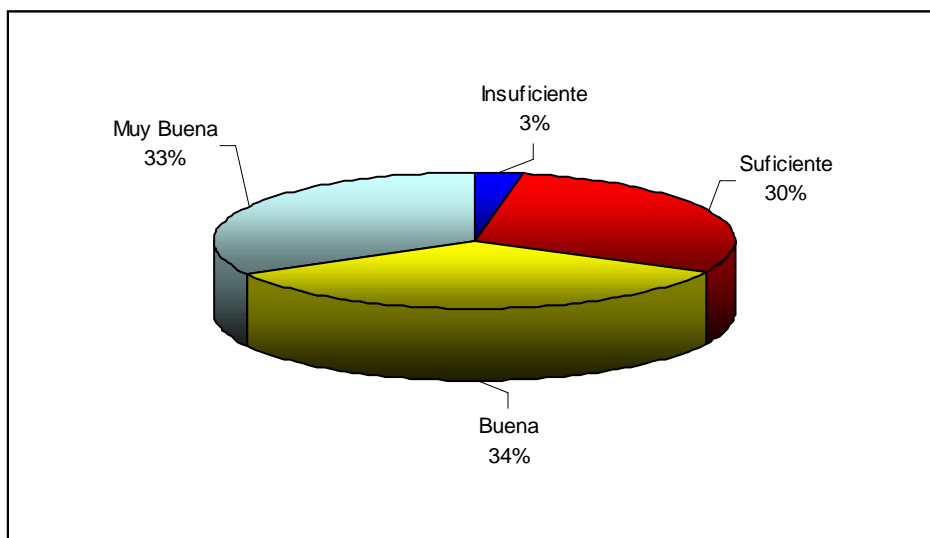
Otra forma de representar la convivencia escolar consiste en agrupar las calificaciones en categorías cualitativas. La información proporcionada por la siguiente tabla, señala que la convivencia se distribuye casi en forma equivalente en las categorías “suficiente”, “buena” y “muy buena”, mientras que el porcentaje ubicado en el rango de “insuficiente” sólo alcanza al 3,1%.

Tabla 42
Calificación Convivencia Escolar en Categorías – T2

Categorías	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Insuficiente	7	3,1	3,1
Suficiente	67	29,5	32,6
Buena	78	34,4	67,0
Muy Buena	75	33,0	100,0
Total	227	100,0	

Del mismo modo, mientras que un 32,6% de las opiniones proporcionadas por la percepción de los docentes, califican de insuficiente y suficiente la convivencia de sus establecimientos, el 67,4% restante, señala que la convivencia escolar es buena o muy buena. Esta información es relevante, en la medida que aún cuando en términos globales la percepción de la convivencia escolar se ubica por debajo de la calificación 5,5, el hecho que un 33% de los docentes ubique su percepción en la categoría “muy buena”, indica que un tercio de los profesores atendidos por el Programa, tiene la más alta valoración del desempeño que sus establecimientos muestran en el ámbito de la convivencia.

Gráfico 16
Calificación Convivencia Escolar en Categorías – T2



Por el contrario, también es importante considerar que prácticamente otro tercio de los docentes tiene la percepción que la convivencia escolar en sus colegios, a lo sumo puede calificarse de suficiente. Es decir, esta clasificación nos permite observar que se está en presencia de tres grupos de docentes, cuyas opiniones son claramente distinguibles.

Para apreciar la evolución o tendencia de estos grupos de docentes, en la próxima tabla se comparan los resultados obtenidos en la primera y segunda medición. A primera vista, a nivel de categorías, la información indica que han disminuido las percepciones de las tres primeras calificaciones y por el contrario, ha aumentado en 7,4 puntos porcentuales, los docentes que ubican su percepción en el rango “muy buena”.

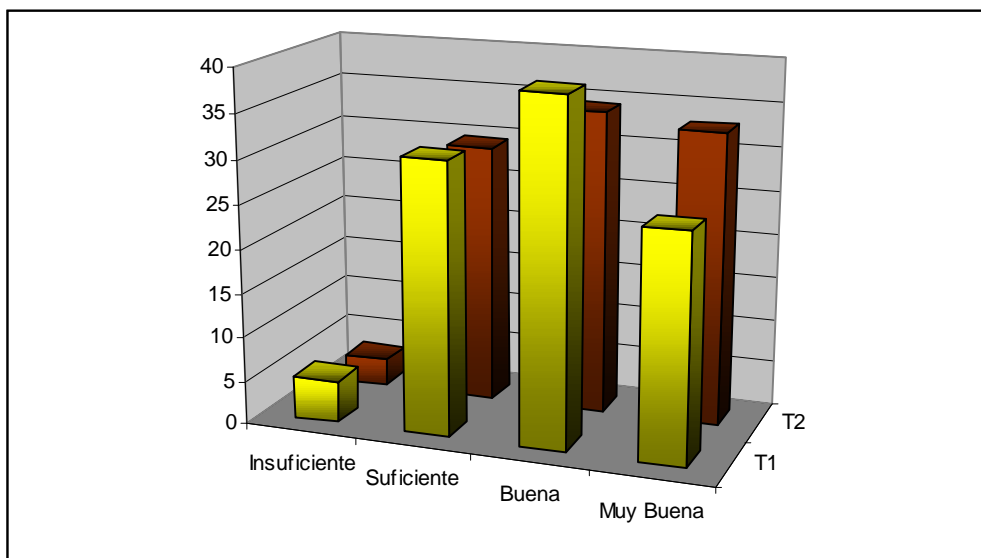
Tabla 43
Comparación Calificación Convivencia Escolar en Categorías – T1 y T2

Categorías	Medición T1		Medición T2		Diferencia Porcentaje
	Casos	Porcentaje	Casos	Porcentaje	
Insuficiente	11	4,8	7	3,1	-1,7
Suficiente	70	30,8	67	29,5	-1,3
Buena	88	38,8	78	34,4	-4,4
Muy Buena	58	25,6	75	33,0	7,4
Total	227	100,0	227	100,0	0,0

Es así como, los docentes ubicados en la percepción “insuficiente” disminuyen en 1,7 puntos, pasando de 4,8% en la primera medición, a 3,1% en la segunda. Del mismo modo, la categoría “suficiente” disminuye en 1,3 puntos, bajando de 30,8% a 29,5%, mientras que en la categoría “buena”, presenta la mayor variación pasando de 38,8% a 34,4%. Lo más relevante de ello, consiste en el hecho que todas estas disminuciones se traducen en un aumento significativo de los docentes que ubican su calificación de la convivencia escolar en la categoría “muy buena”. Desde esta perspectiva, es posible

sostener que a nivel categorías, existe una mejoría en el reagrupamiento de las percepciones de los docentes.

Gráfico 17
Comparación Calificación Convivencia Escolar en Categorías – T1 y T2



5.1.2. Convivencia Escolar y Región

Para describir la forma en que se expresa la convivencia escolar a nivel de regiones, en la próxima tabla se distribuye la calificación expresada en categorías. En la segunda medición (T2), se aprecia que la Quinta región muestra los índices más altos. Por ejemplo, en la categoría “insuficiente”, es la única área geográfica que no registra casos, situación que también se refleja en el bajo porcentaje observado en la categoría “suficiente”. En sentido inverso, las categorías de “Buena” y “Muy Buena” concentran al 91,8% de las declaraciones realizadas por los docentes de esta región. En el extremo contrario se ubica la región Metropolitana, pues en la categoría de “Insuficiente” muestra el porcentaje más alto y en la categoría “Muy Buena”, tiene el porcentaje más bajo.

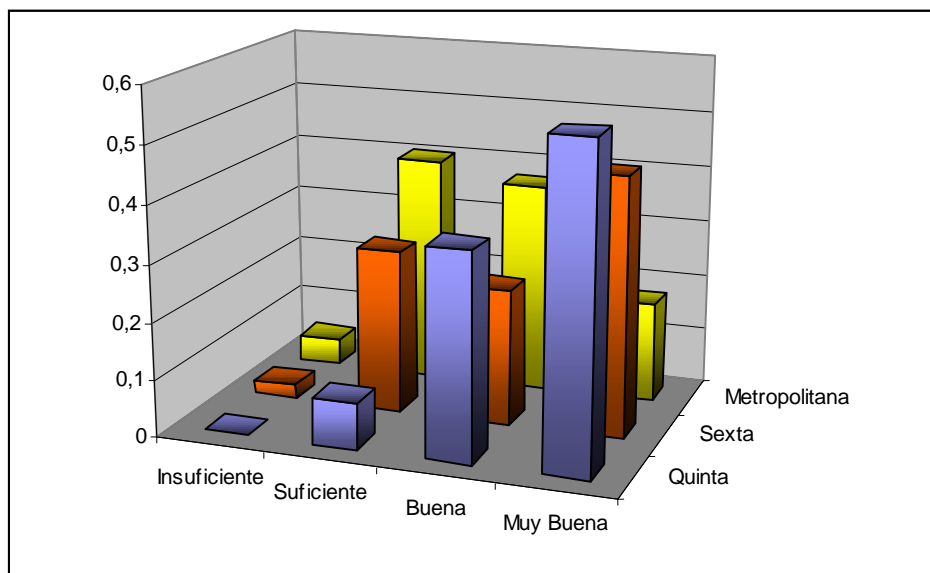
Tabla 44
Calificación de Convivencia Escolar y Región – T2

Región	Nota Convivencia Escolar en Categorías				Total
	Insuficiente	Suficiente	Buena	Muy Buena	
Quinta		8,2%	36,1%	55,7%	100,0%
Sexta	2,4%	28,6%	23,8%	45,2%	100,0%
Metropolitana	4,8%	40,3%	37,1%	17,7%	100,0%
Total	3,1%	29,5%	34,4%	33,0%	100,0%

En el caso de la Sexta región, los datos muestran una tendencia menos clara que en las otras dos regiones. Mientras que en la Quinta se observa una tendencia ascendente y, en la Metropolitana los valores se concentran en las categorías centrales (Suficiente y Buena), en la Sexta región la tendencia “muestra que los valores más altos se ubican en la

categoría “Muy Buena” y “Suficiente”. En otras palabras, en la región sexta los porcentajes son zigzagueantes.

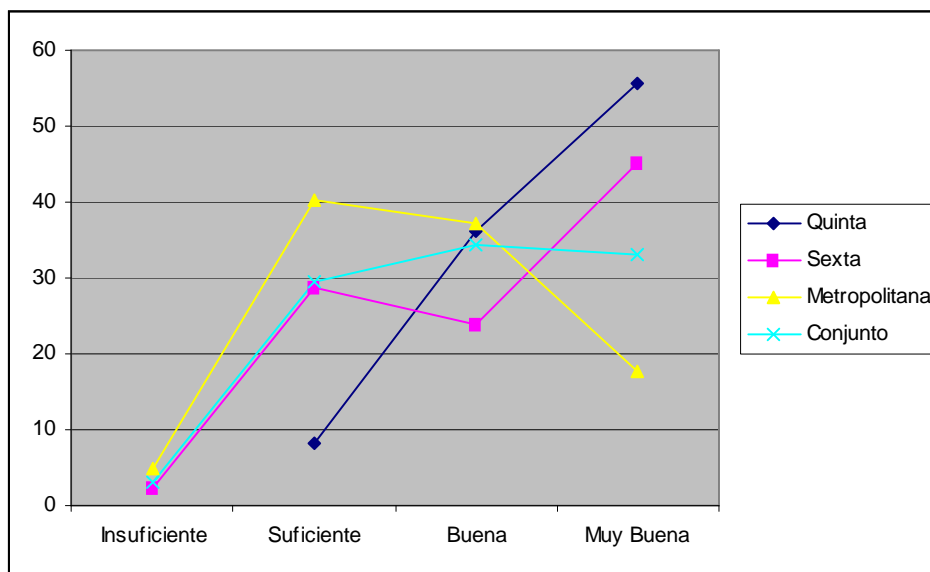
Gráfico 18
Calificación de Convivencia Escolar y Región - T2



Para esquematizar más claramente las tendencias antes señaladas, en el próximo gráfico se compara la tendencia de cada región, incluyendo aquella que da cuenta del conjunto de percepciones expresadas por los docentes a través del cuestionario cuantitativo. Sobre la base de esta representación gráfica se observa que mientras la Quinta región muestra una tendencia lineal ascendente y en la región Metropolitana los datos acercan su tendencia a la curva normal o campana de Gauss, en el caso de la Sexta región la expresión gráfica advierte que existen dos modas, es decir, una curva con dos “cimas”.

Esta última situación aporta información estadística, para sostener que en la Sexta región las declaraciones de los docentes constituyen dos grupos de opiniones, unas concentradas alrededor de la categoría “Muy Buena” convivencia escolar, y una segunda, que agrupa la percepción de la convivencia, alrededor de la categoría “Suficiente”. Dicho de otra manera, la opinión de los docentes de la sexta región respecto de la percepción que tienen de la convivencia escolar en sus establecimientos, podría dar cuenta de dos tipologías antagónicas. Sin embargo, para verificar esta hipótesis, sería necesario, desde el punto de vista estadístico, realizar un estudio con un diseño de muestreo diferente al utilizado en la presente evaluación.

Gráfico 19
Curva de Calificación de Convivencia Escolar y Región T2



Ahora bien, para determinar si las diferencias observadas en las tres regiones son estadísticamente significativas, se procede a utilizar la prueba estadística paramétrica de chi-cuadrado. Este estadígrafo permite obtener evidencias empíricas para sostener que la variable región está asociada con la calificación que otorgan los docentes respecto de la convivencia escolar.

En la siguiente tabla se muestra el resultado que entrega la prueba de chi-cuadrado respecto de la relación entre ambas variables. El valor de la significación asintótica confirma que a un 95% de nivel de confianza, es posible sostener que la región está asociada con la calificación; por lo tanto, se encuentran argumentos estadísticos para confirmar, por ejemplo, que los docentes de la Sexta región tiene un percepción más positiva de la convivencia escolar que sus pares de la región metropolitana.

Tabla 45
Prueba de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,368(a)	6	,000
Razón de verosimilitud	44,480	6	,000
Asociación lineal por lineal	33,695	1	,000
N de casos válidos	227		

No obstante, la prueba de chi-cuadrado señaló que existían casillas con una frecuencia esperada inferior de cinco casos, situación que le resta confianza a los resultados de la prueba de chi-cuadrado. Para ello, se incorpora en el análisis los coeficientes de las tres pruebas que se muestran en la próxima tabla. De esta manera, la significación registrada por estas nuevas pruebas, avalan la relación entre las variables región y convivencia escolar, confirmando los resultados de la prueba de chi-cuadrado.

Tabla 46
Medidas simétricas

Nominal por nominal		Valor	Sig. aproximada
	Phi	,416	,000
	V de Cramer	,294	,000
	Coeficiente de contingencia	,384	,000
N de casos válidos		227	

Para confirmar esta relación, se utiliza la prueba de Anova one way, la que permite determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las tres regiones, a partir de la puntuación media obtenida en la variable convivencia escolar.

Tabla 47
Prueba Anova One Way – Región y Convivencia Escolar – T2

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	78058,387	2	39029,193	22,946	,000
Intra-grupos	381010,521	224	1700,940		
Total	459068,907	226			

El resultado de la prueba de Anova One Way, indica que efectivamente los grupos difieren significativamente respecto de sus medias. Por lo tanto, la media registrada por la escala de convivencia en la quinta región, señala que sus docentes tienen una mejor percepción de ella, que los docentes ubicados en las regiones sexta y metropolitana. A su vez, el puntaje obtenido en la escala en la sexta región es mayor que el de la metropolitana.

Tabla 48
Diferencias de Medias – Convivencia Escolar y Región – T2

Región	N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite superior		
Quinta	61	317,9	33,576	309,3	326,5	225	370
Sexta	42	294,4	46,107	280,04	308,77	144	359
Metropolitana	124	274,51	42,885	266,88	282,13	182	367
Total	227	289,85	45,07	283,96	295,74	144	370

Ahora bien, en la siguiente tabla, se comparan los resultados de las tres regiones, cuando la convivencia escolar es representada por la escala de calificación de uno a siete. A partir de la información que proporciona la tabla, se advierte que la quinta región obtiene una calificación muy próxima a la nota seis (5,99). Esto quiere decir, que está muy próxima al límite inferior de la categoría “muy buena”. En términos de las sub-escalas, cuatro de ellas están por debajo de la nota seis, registrando el puntaje más bajo en la dimensión “percepción de la relación alumno – alumno” y el puntaje más alto en la “percepción de logro profesional”.

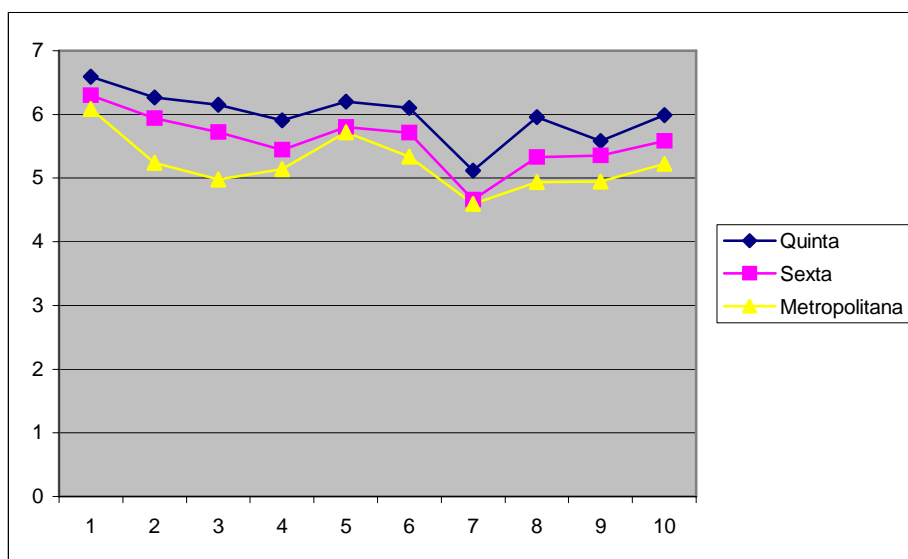
La sexta región registra una calificación de la convivencia escolar de 5,58, manteniendo el mismo comportamiento que la quinta región en las dimensiones con mayor y menor puntaje. En el caso de la región metropolitana, la nota asociada a la puntuación de la escala de convivencia escolar, muestra el valor más bajo (5,22). Pero, al igual que en las otras dos regiones, las calificaciones más altas y más bajas, siguen estando en las mismas sub-escalas o dimensiones, a saber, “percepción de logro profesional” y “percepción de la relación alumno – alumno”. En síntesis, la quinta región tiene los resultados más altos en todas las sub-escalas, seguida por la sexta región que a su vez sobrepasa a la metropolitana en todas las dimensiones de la convivencia.

Tabla 49
Comparación Calificación Convivencia Escolar y Dimensiones T2

	Dimensiones	Región		
		Quinta	Sexta	Metropolitana
1	Percepción de Logro Profesional	6,59	6,30	6,09
2	Innovación Docente	6,27	5,94	5,24
3	Apoyo y Cooperación de Directivos a Docentes	6,15	5,72	4,98
4	Apoyo y Cooperación Docente a Docente	5,91	5,44	5,14
5	Cuidado y Atención hacia los Alumnos	6,20	5,80	5,72
6	Expectativa Académica sobre Alumnos	6,10	5,71	5,34
7	Percepción de Relación Alumno-Alumno	5,12	4,66	4,60
8	Participación Docente	5,96	5,33	4,94
9	Resolución Conflicto	5,58	5,35	4,95
10	Escala de Convivencia	5,99	5,58	5,22

Las tendencias antes señaladas quedan de manifiesto en las tres curvas que muestra el gráfico de línea por dimensiones que se presenta a continuación. Las calificaciones señalan que la quinta región supera a las otras dos regiones en todas las dimensiones de la convivencia y la sexta región registra el mismo comportamiento en relación a la metropolitana.

Gráfico 20
Comparación Calificación Convivencia Escolar y Dimensiones T2



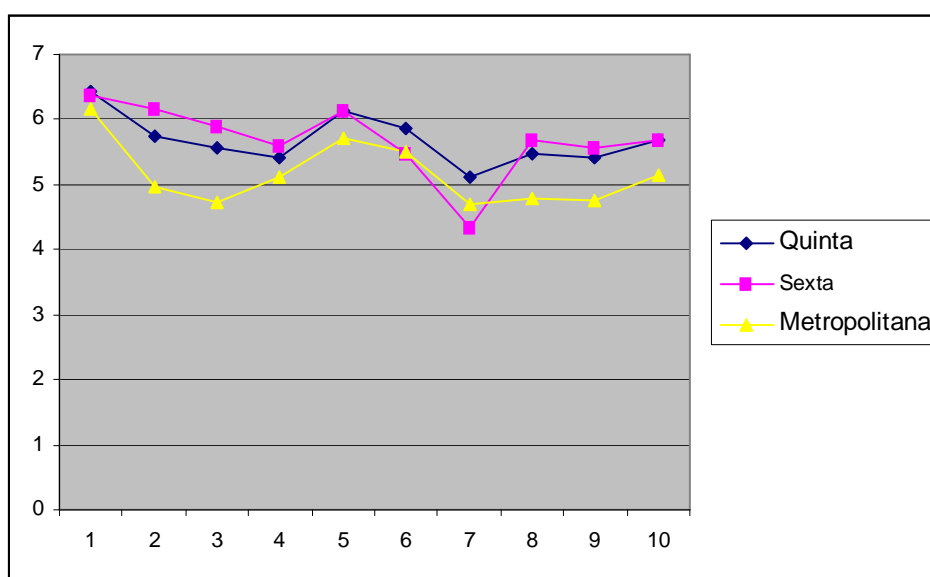
Para determinar la evolución que ha experimentado la convivencia entre la primera y segunda medición, comparando por región, en la tabla que se observa a continuación, se presentan los puntajes obtenidos al momento de iniciar la intervención del Programa de educación Emocional. En la primera medición, la sexta región obtuvo la calificación más alta tanto en la escala de convivencia escolar como en las dimensiones. De hecho, prácticamente en todas las sub-escalas, las calificaciones son levemente superior a los resultados observados en la quinta región, situación que se repite en relación a la región metropolitana.

Tabla 50
Comparación Calificación Convivencia Escolar y Dimensiones T1

	Dimensiones	Región		
		Quinta	Sexta	Metropolitana
1	Percepción de Logro Profesional	6.42	6.37	6.15
2	Innovación Docente	5.73	6.16	4.98
3	Apoyo y Cooperación de Directivos a Docentes	5.55	5.88	4.74
4	Apoyo y Cooperación Docente a Docente	5.42	5.58	5.12
5	Cuidado y Atención hacia los Alumnos	6.12	6.14	5.70
6	Expectativa Académica sobre Alumnos	5.85	5.48	5.49
7	Percepción de Relación Alumno-Alumno	5.12	4.33	4.70
8	Participación Docente	5.46	5.67	4.80
9	Resolución Conflicto	5.42	5.56	4.76
10	Escala de Convivencia Escolar	5,68	5,69	5,16

Tal como en el gráfico que da cuenta de la situación de la convivencia al término de la intervención del Programa (T2), el gráfico que se muestra a continuación reconstruye el diagnóstico inicial de la convivencia y de sus dimensiones (T1). En términos sintéticos estas curvas muestran que la situación de la convivencia escolar de la sexta región, salvo en dos dimensiones, es mejor que la observada en las dos regiones restantes.

Gráfico 21
Comparación Calificación Convivencia Escolar y Dimensiones T1



La tabla que se presenta a continuación resume la variación resultante de la comparación entre la primera y segunda medición. Importante es resaltar que los resultados son disímiles entre cada región. Esto se ratifica al revisar los datos por dimensión y compararlos por región, donde se aprecia que en ninguna de las dimensiones es posible advertir una tendencia por dimensión que se repita en las tres regiones. Inclusive los resultados generales de cada región son diferentes entre sí, mientras que en la quinta región se aprecia una diferencia positiva entre ambas mediciones (0,31), no ocurre lo mismo en el caso de las otras dos regiones. En la sexta región el resultado es inverso, arrojando un resultado negativo (-0,11), mientras que en la región metropolitana se evidencia un resultado positivo, pero en mucha menor medida que la quinta región (0,06).

Ahora bien, al establecer el análisis por región, es posible advertir cuales serían las dimensiones que estarían afectando con mayor fuerza el resultado positivo o negativo de la diferencia de las mediciones entre los dos tiempos (T2-T1). En la quinta región, donde se aprecia el mayor avance en la percepción de los docentes respecto de la convivencia escolar, las dimensiones que muestran un resultado más positivo son el Apoyo y Cooperación de Directivos a Docentes (0,60), la Innovación Docente (0,54), la Participación Docente (0,50) y el Apoyo y Cooperación Docente a Docente (0,49).

En el caso de la sexta región, las dimensiones que presentan cambios más negativos son la del Cuidado y Atención hacia los Alumnos y la Participación Docente, ambas con una diferencia de -0,34 puntos, le siguen la Innovación Docente y la resolución de Conflicto, con un -0,22 y -0,21 respectivamente. Por último, la percepción de los docentes consultados pertenecientes a la región metropolitana, que si bien arroja una diferencia positiva, es un impacto bastante menor el que se evidencia (0,06), muestra resultados contradictorios según la dimensión que se esté analizando.

Las dimensiones Innovación Docente y Apoyo y Cooperación de Directivos a Docentes aparecen como las mejores evaluadas por los docentes después del programa de intervención. Por el contrario, las dimensiones Expectativa Académica sobre Alumno y Percepción de Relación Alumno-Alumno, arrojan resultados negativos. Estos resultados inversamente proporcionales explican que la variación entre una medición y otra sea muy poco significativa.

Tabla 51
Variación en la Calificación Convivencia Escolar y Dimensiones T2 – T1

	Dimensiones	Región		
		Quinta	Sexta	Metropolitana
1	Percepción de Logro Profesional	0,17	-0,07	-0,06
2	Innovación Docente	0,54	-0,22	0,26
3	Apoyo y Cooperación de Directivos a Docentes	0,60	-0,16	0,24
4	Apoyo y Cooperación Docente a Docente	0,49	-0,14	0,02
5	Cuidado y Atención hacia los Alumnos	0,08	-0,34	0,02
6	Expectativa Académica sobre Alumnos	0,25	0,23	-0,15
7	Percepción de Relación Alumno-Alumno	0,00	0,33	-0,10
8	Participación Docente	0,50	-0,34	0,14
9	Resolución Conflicto	0,16	-0,21	0,19
10	Escala de Convivencia Escolar	0,31	-0,11	0,06

Como complemento del análisis anterior, en la próxima tabla se comparan los puntajes obtenidos en cada región, indicando la variación o diferencia que se establece entre ambas mediciones (T1 y T2). En términos sintéticos, estos resultados ratifican lo

presentado en la tabla anterior, a saber, las variaciones son muy poco significativas para señalar que el Programa de Educación Emocional ha logrado cambiar radicalmente la percepción de los docentes. De hecho, sólo en el caso de la quinta región la diferencia positiva es de 28,65 puntos. En el caso de la sexta región, vemos que la diferencia entre la percepción docente en T1 y T2, es incluso negativa, registrando una disminución de menos 6,10 puntos. En la región metropolitana, aún cuando la variación es positiva, los 4,02 puntos de incremento son marginales si se considera que la escala posee una amplitud máxima de 371 puntos.

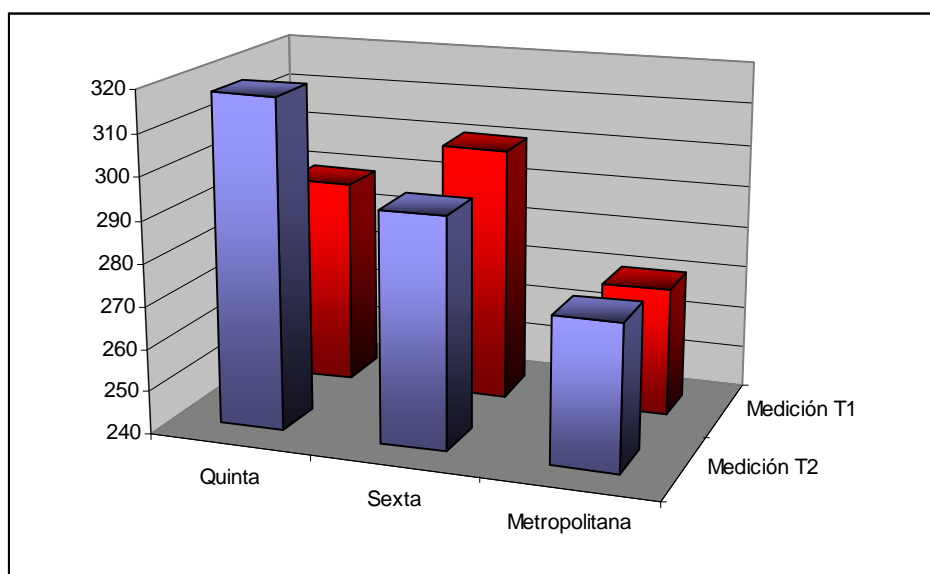
La única forma de sostener que las variaciones son significativas, sería demostrar, teórica o empíricamente, que la percepción de la convivencia manifestada por los docentes baja considerablemente al finalizar cada año escolar y que esto habría afectado la segunda medición. Si este fuera el caso, una relativa estabilidad en los puntajes podría tomarse como un efecto positivo significativo. Sin embargo, en el marco de la presente investigación, no existen antecedentes que permitan confirmar esta última hipótesis.

Tabla 52
Variación en la Escala de Convivencia Escolar T2 – T1

Región	Convivencia Escolar		Diferencia
	Medición T1	Medición T2	
Quinta	289,25	317,90	28,65
Sexta	300,50	294,40	-6,10
Metropolitana	270,49	274,51	4,02

En el siguiente gráfico, es posible apreciar de manera más esquemática las relaciones y comparaciones que se observan en la tabla anterior. Es decir, aquellas que dan cuenta de las variaciones en la percepción de la convivencia entre el momento inicial y final de la intervención del Programa.

Gráfico 22
Variación en la Escala de Convivencia Escolar T2 – T1



5.2. VISION EVALUATIVA DE DOCENTES SOBRE EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

En esta sección se entrega un panorama evaluativo de la implementación del programa de Educación Emocional, sobre la base de las percepciones de los docentes que han participado en las sesiones de perfeccionamiento ejecutadas en las tres regiones. Esta visión es otorgada por la misma muestra de docentes que se han pronunciado en torno a la convivencia escolar, una vez finalizada la fase de ejecución de la iniciativa.

5.2.1. Aspectos Generales:

En la tabla que se presenta a continuación, los docentes se refieren a la experiencia previa, que desde su perspectiva, tienen en torno a temáticas similares a las abordadas por el Programa de Educación Emocional. Esta información contribuye a caracterizar el tipo de profesores que han participado en la ejecución de la iniciativa. Según estos datos, casi un 70% de los docentes encuestados admite haber participado en experiencias parecidas.

Tabla 53
Participación en Programas Similares

Categoría	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sí	69	30,4	30,4
No	158	69,6	100,0
Total	227	100,0	

En la siguiente tabla, se relaciona la experiencia en programas similares con la variable región. Al respecto, los datos señalan que las diferencias entre las tres regiones no son muy significativas, aún cuando en la quinta región, el porcentaje de docentes que señala haber participado en actividades parecidas, es mayor que lo observado en las siguientes regiones. No obstante, al utilizar la prueba de chi-cuadrado, se obtuvo una significación mayor a la mínima permitida (0,50), por ello, no es posible sostener que las diferencias que se observan en esta tabla, mantengan la misma tendencia en la población. Es decir, el hecho que ambas variables no estén asociadas, indica que las diferencias se explican por las características de esta muestra de docentes y no por las características de la población, al menos no existen evidencias estadísticas que confirmen esta tendencia.

Tabla 54
Participación Programas Similares y Región

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Sí	36,1%	26,2%	29,0%	30,4%
No	63,9%	73,8%	71,0%	69,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Prosiguiendo con la descripción de los datos, la próxima tabla muestra la frecuencia de asistencias al programa, a partir de cuatro categorías. De su lectura se advierte que casi

el 86% de los profesores sostiene que siempre o regularmente asistió a las sesiones de trabajo. Por el contrario, un 3,1% declara que casi nunca asistió, mientras que el 11% restante señala que “ocasionalmente” estuvo presente en las actividades desarrolladas por el Programa.

Tabla 55
Asistencia al Programa

Categoría	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	118	52,0	52,0
Regularmente	77	33,9	85,9
Ocasionalmente	25	11,0	96,9
Casi nunca	7	3,1	100,0
Total	227	100,0	

Al distribuir la asistencia por región, los datos señalan que la quinta región tiene el porcentaje más alto de participación docente. En las dos regiones restantes, los porcentajes de docentes que participaron “ocasionalmente” o “casi nunca” son similares, aún cuando en la sexta región, más de la mitad de los participantes declaró que “siempre” asistió a las actividades del Programa, cifra que en el caso de la región metropolitana disminuye al 39,5%.

Tabla 56
Asistencia al Programa y Región

Región	Asistencia al Programa				Total
	Siempre	Regularmente	Ocasionalmente	Casi nunca	
Quinta	75,4%	23,0%	1,6%		100,0%
Sexta	54,8%	26,2%	16,7%	2,4%	100,0%
Metropolitana	39,5%	41,9%	13,7%	4,8%	100,0%
Total	52,0%	33,9%	11,0%	3,1%	100,0%

Tal como en el caso antes analizado, en esta ocasión también se utilizó la prueba de chi-cuadrado para verificar si estas diferencias entre las regiones son estadísticamente significativas. Para ello se juntaron los porcentajes de las categorías “siempre” y “regularmente” en un grupo y “ocasionalmente” y “casi nunca” en otro. Luego de ello, la prueba de chi-cuadrado señaló que efectivamente, con un nivel de confianza del 95%, ambas variables estaban asociadas (0,05). Dicho de otra manera, al comparar las tres regiones, la quinta región, desde la perspectiva de los docentes, muestra una mejor asistencia de los profesores que la observada en las regiones sexta y metropolitana.

Considerando la relevancia que esta información puede tener, en relación con las percepciones sobre el nivel de la convivencia escolar, se estimó oportuno relacionar la asistencia al programa con la media de la convivencia. En la siguiente tabla se observa que existe una relación directamente proporcional entre la asistencia al Programa y la media de dicha escala. Por ejemplo, en el grupo de docentes que declaró que “siempre” asistió a las sesiones de trabajo, la media es de 299,1 puntos. En cambio, entre quienes señalaron que “casi nunca” asistieron a las actividades del programa, la media de la

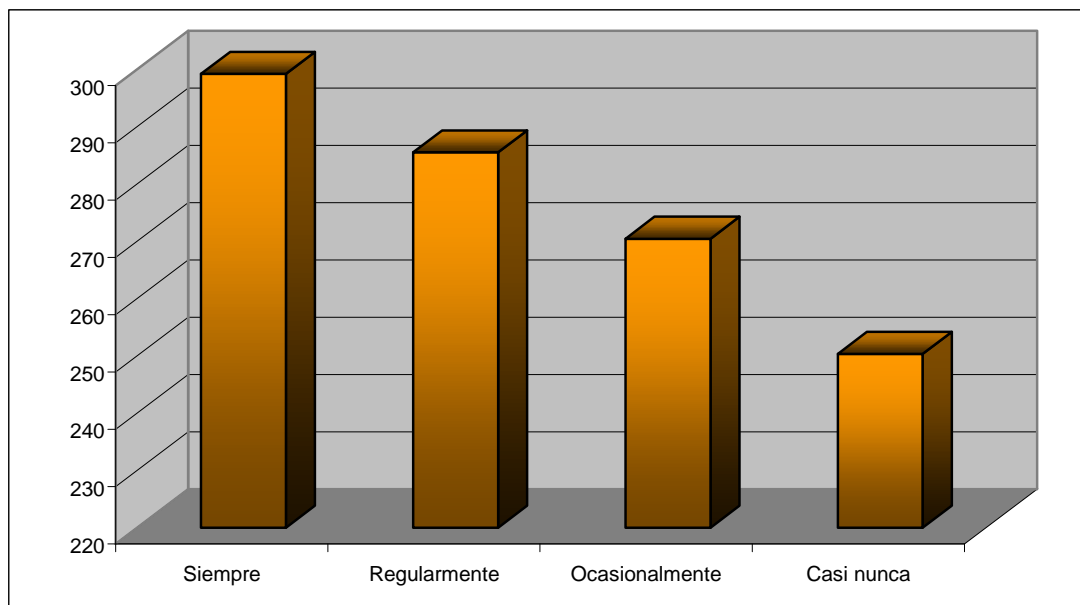
escala de convivencia baja a 250,29 puntos. Dicho de otra manera, a mayor asistencia de los docentes en las actividades desarrolladas por las consultoras, mejor es la percepción de la convivencia escolar que tienen los docentes al momento de finalizar la intervención. También puede sostenerse que la convivencia escolar es mejor, en aquellos establecimientos cuyos docentes participaron más frecuentemente en las sesiones de perfeccionamiento.

Tabla 57
Información Descriptivos – Convivencia Escolar y Asistencia al Programa

	N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite superior		
Siempre	118	299,17	43,580	291,22	307,11	144	370
Regularmente	77	285,48	42,660	275,80	295,16	198	364
Ocasionalmente	25	270,40	40,735	253,59	287,21	182	346
Casi nunca	7	250,29	66,570	188,72	311,85	182	319
Total	227	289,85	45,070	283,96	295,74	144	370

La tendencia antes señalada queda de manifiesto en el gráfico que se muestra a continuación. Es decir, mientras más alta es la asistencia al Programa, mejor es la percepción de la convivencia escolar una vez finalizado el proceso de perfeccionamiento docente.

Gráfico 23
Información Descriptivos – Convivencia Escolar y Asistencia al Programa



Sin embargo, para determinar si esta tendencia puede confirmarse estadísticamente, se utilizó la prueba Anova One Way. Los resultados obtenidos a partir del valor de la significación, indican que efectivamente, con un nivel de confianza del 95%, es posible sostener que la percepción de la convivencia escolar está relacionada o asociada al nivel

de asistencia de los docentes, a las actividades desarrolladas por los Programas de Educación Emocional. Pero esta relación no necesariamente indica que estemos en presencia de una relación causal. Es decir, sólo puede sostenerse que ambas variables están asociadas, pero no necesariamente a mayor asistencia mejorará la convivencia, dado que evidentemente existen otras variables que influyen en la percepción de la convivencia, como por ejemplo, la región en la cual se ubica el establecimiento educacional.

Tabla 58
Anova One Way – Asistencia al Programa y Convivencia Escolar

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	32133,648	3	10711,216	5,595	,001
Intra-grupos	426935,260	223	1914,508		
Total	459068,907	226			

Sobre la percepción que tienen los docentes respecto de los temas abordados por la intervención en el contexto de sus establecimientos, no se aprecian diferencias demasiado marcadas entre las tres regiones. No obstante, la proporción de los docentes de la quinta región ubicados en la categoría “muy importante”, es significativamente mayor que la registrada en las otras dos regiones. Por el contrario, el porcentaje de los docentes ubicados en las categorías “medianamente importantes” y “poco importante”, es mayor en la región metropolitana que la observada en la quinta y sexta región.

Tabla 59
Temas Abordados y Región

	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy importantes	50,8%	31,0%	29,0%	35,2%
Importantes	44,3%	59,5%	56,5%	53,7%
Medianamente importantes	4,9%	7,1%	13,7%	10,1%
Poco importantes		2,4%	,8%	,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la próxima tabla los docentes indican si, desde su perspectiva, el número de sesiones del Programa ha sido adecuado para apropiarse de la temática que ha promovido la intervención. En virtud de los resultados observados en la tabla bivariada, los porcentajes señalan que la percepción de los docentes ubicados en los establecimientos de la sexta región, es más crítica en esta dimensión que la de sus pares ubicados en las dos regiones restantes. Esta situación queda de manifiesto cuando se comparan los porcentajes de la categoría “en desacuerdo”, dado que mientras que en la sexta región la proporción es de 35,7%, en la metropolitana desciende a 25%. Al mismo tiempo, en la quinta región es donde se percibe con mejor claridad, la relación entre el número de sesiones de trabajo para la temática abordada. De hecho, en esta última región, el porcentaje de docentes que ubica su percepción en las categorías “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, se acercan al 84%. En otras palabras, la quinta región es la que encuentra más adecuado el número de sesiones propuestas por el Programa de Educación Emocional.

Tabla 60
Número de Sesiones Adecuadas para Tema abordado y Región

	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de acuerdo	9,8%	14,3%	10,5%	11,0%
De acuerdo	73,8%	45,2%	62,1%	62,1%
En desacuerdo	14,8%	35,7%	25,0%	24,2%
Muy en desacuerdo	1,6%	4,8%	2,4%	2,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Respecto de las actividades desarrolladas por la intervención para dar cuenta de la temática ofrecida por el Programa, la situación que se observa en la próxima tabla, es muy similar a la anterior. Es decir, los docentes de la quinta región tienen una mejor percepción de esta dimensión, que la declarada por los docentes de los establecimientos ubicados en las otras dos regiones donde se obtienen valores más altos en las categorías medianamente adecuada y poco adecuada. Es en la región metropolitana donde los docentes expresan menor valoración sobre dicha relación

Tabla 61
Relación entre Tema y Actividades

	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy adecuada	21,3%	21,4%	16,1%	18,5%
Adecuada	72,1%	54,8%	53,2%	58,6%
Medianamente adecuada	6,6%	19,0%	21,8%	17,2%
Poco adecuada		4,8%	8,9%	5,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En las próximas tres tablas, se resume la percepción de los docentes al momento de evaluar diferentes dimensiones de la metodología utilizada por el Programa de Educación Emocional. La información es presentada por región, para poder establecer comparativamente, las similitudes y diferencias que presentan las tres modalidades de intervención. En términos generales, tal como en los casos anteriores, se observa una buena percepción, pero al examinar las respuestas de los docentes de la quinta región en la categoría “a veces” y la ausencia de respuestas en la categoría “casi nunca”, se constata que en esta dimensión tienen una mejor percepción que los docentes de los otros programas. Al respecto la región metropolitana es la que tiene mayores porcentajes en las categorías a veces y casi nunca, y la única que tiene porcentaje de respuestas en la categoría nunca, indicando esto una percepción más crítica sobre dimensiones de la metodología ofrecida.

Tabla 62
Elementos Considerados en la Metodología y Quinta Región en Porcentaje

	Siempre	Frecuentemente	A veces	Casi nunca	Nunca
Espacios para expresar opiniones	77,0	18,0	4,9		
Espacios para interactuar con los pares	60,7	36,1	3,3		
Espacios para hacer preguntas	73,8	23,0	3,3		
Material de apoyo utilizado en sesiones	55,7	27,9	16,4		

Tabla 63
Elementos Considerados en la Metodología y Sexta Región en Porcentaje

	Siempre	Frecuentemente	A veces	Casi nunca	Nunca
Espacios para expresar opiniones	52,4	28,6	19,0		
Espacios para interactuar con los pares	59,5	23,8	11,9	4,8	
Espacios para hacer preguntas	52,4	35,7	11,9		
Material de apoyo utilizado en sesiones	47,6	33,3	14,3	4,8	

Tabla 64
Elementos Considerados en la Metodología y Región Metropolitana en Porcentaje

	Siempre	Frecuentemente	A veces	Casi nunca	Nunca
Espacios para expresar opiniones	45,2	30,6	21,8	1,6	0,8
Espacios para interactuar con los pares	36,3	42,7	18,5	2,4	
Espacios para hacer preguntas	46,8	30,6	20,2	1,6	0,8
Material de apoyo utilizado en sesiones	24,2	30,6	29,0	13,7	2,4

En las tres siguientes tablas, los docentes califican en la escala de uno a siete, otras cinco dimensiones o características de la intervención que han recibido. En la región metropolitana es donde, proporcionalmente, se registran las calificaciones más bajas, mientras que las mejores calificaciones se registran en la quinta región, especialmente si se comparan la nota seis y siete, y los bajos porcentajes de respuesta en las notas 1, 2 y 3. Por el contrario, en las regiones sexta y metropolitana se observan porcentajes de respuestas importantes en estas mismas notas.

Tabla 65
Calificación de Ámbitos del Programa – Región Quinta

Ámbito	Calificación						
	1	2	3	4	5	6	7
La claridad de las exposiciones.		1,6		3,3	8,2	37,7	49,2
El material educativo entregado.	1,6			3,3	8,2	27,9	59,0
El material educativo usado en sesiones.	1,6		1,6	1,6	8,2	34,4	52,5
El trabajo corporal realizado en sesiones.	1,6			4,9	6,6	27,9	59,0
Las dinámicas o trabajos grupales.	1,6	3,3			6,6	23,0	65,6

Tabla 66
Calificación de Ámbitos del Programa – Región Sexta

Ámbito	Calificación						
	1	2	3	4	5	6	7
La claridad de las exposiciones.		2,4		7,1	14,3	35,7	40,5
El material educativo entregado.		9,5		9,5	16,7	23,8	40,5
El material educativo usado en sesiones.		9,5		9,5	19,0	31,0	31,0
El trabajo corporal realizado en sesiones.		4,8	2,4	4,8	9,5	31,0	47,6
Las dinámicas o trabajos grupales.	2,4	2,4	2,4	7,1	14,3	19,0	52,4

Tabla 67
Calificación de Ámbitos del Programa – Región Metropolitana

Ámbito	Calificación						
	1	2	3	4	5	6	7
La claridad de las exposiciones.		1,6	4,8	8,1	22,6	39,5	23,4
El material educativo entregado.	5,6	8,1	8,1	15,3	26,6	26,6	9,7
El material educativo usado en sesiones.		5,6	8,1	17,7	26,6	29,0	12,9
El trabajo corporal realizado en sesiones.	1,6	4,8	10,5	8,1	27,4	33,1	14,5
Las dinámicas o trabajos grupales.		4,0	7,3	9,7	29,0	29,0	21,0

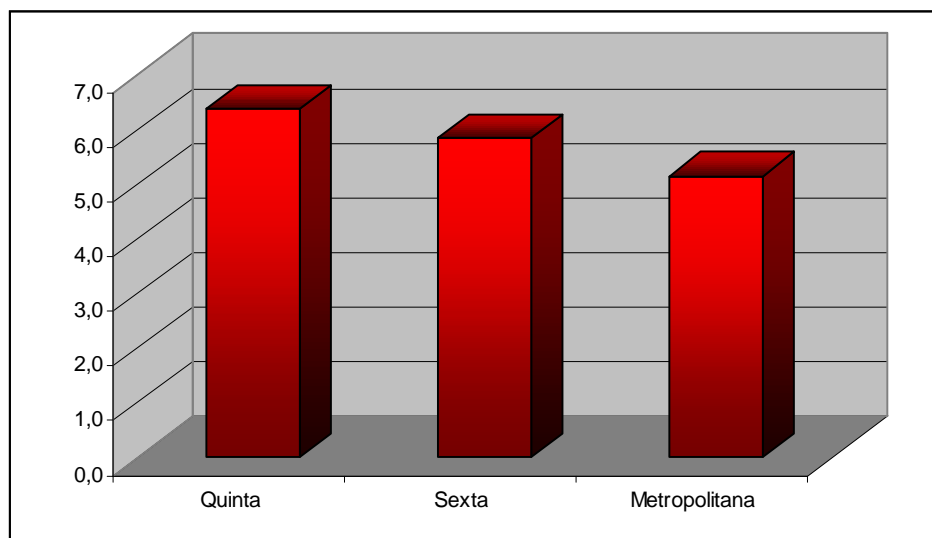
En la próxima tabla se señala la nota promedio obtenida por cada dimensión de la intervención realizada, distribuida a su vez por región. En otras palabras, se obtiene una calificación para las dimensiones y las regiones.

Tabla 68
Calificación Promedio por Región y Dimensión

Ámbito o Dimensión	Quinta	Sexta	Metropolitana	Promedio Dimensión
La claridad de las exposiciones.	6,3	6,0	5,6	6,0
El material educativo entregado.	6,4	5,7	4,7	5,6
El material educativo usado en sesiones.	6,3	5,6	5,0	5,6
El trabajo corporal realizado en sesiones.	6,4	6,0	5,1	5,8
Las dinámicas o trabajos grupales.	6,5	6,0	5,4	6,0
Promedio regional y total	6,4	5,9	5,2	5,8

En el gráfico que se muestra más abajo, se aprecia esquemáticamente la comparación de la calificación que obtiene cada región al promediar las puntuaciones de cada ámbito o dimensión. De acuerdo con esto, se observa una cercanía entre la quinta y sexta región, mientras que la región metropolitana se distancia medio punto de la calificación seis.

Gráfico 24
Calificación Promedio por Región



5.2.2. Percepciones sobre los Efectos del Programa

En la siguiente sección del informe, se describen las percepciones de los docentes, respecto de diferentes efectos que han producido las intervenciones desarrolladas por el programa de Educación Emocional.

En la primera tabla, se indica el grado de acuerdo manifestado por los profesores, respecto del aporte que ha significado su participación en su desarrollo personal. En este sentido, los porcentajes indican que mayoritariamente las opiniones de los docentes están ubicadas en las categorías “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, especialmente en la quinta región donde esta proporción es casi de un 90%, notoriamente más alto que las otras dos regiones en estas mismas categorías. Es importante destacar que, del total de docentes participantes de los tres programas, sólo un 4% señaló estar en desacuerdo con la afirmación. Sin embargo, también es conveniente advertir que un 23% del total de profesores, ha indicado no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con los efectos del Programa en su desarrollo personal.

Tabla 69
Lo tratado en sesiones aportó al Desarrollo Personal y Región

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de acuerdo	45,9%	33,3%	21,0%	30,0%
De acuerdo	44,3%	33,3%	45,2%	42,7%
Ni de acuerdo/ ni en desacuerdo	8,2%	28,6%	29,0%	23,3%
En desacuerdo	1,6%	4,8%	4,8%	4,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la siguiente tabla se advierte que existe una leve diferencia entre el aporte que los docentes reconocen al desarrollo personal y al profesional. Por ejemplo, los porcentajes de respuesta en la categoría muy de acuerdo disminuyen en las tres regiones. Ello en favor de la categoría de acuerdo en la quinta y la región metropolitana. Por otro lado, prácticamente se mantiene la proporción de docentes que se ubican en las categorías “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y “en desacuerdo”. Según estos datos, podría sostenerse que los docentes observan mayor efecto en el desarrollo personal que en el desempeño profesional, pero sólo si se consideran las proporciones de las primeras dos categorías.

Tabla 70
Lo tratado en las sesiones aportó al Desempeño Laboral

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de acuerdo	39,3%	28,6%	14,5%	23,8%
De acuerdo	50,8%	33,3%	52,4%	48,5%
Ni de acuerdo/ ni en desacuerdo	8,2%	33,3%	29,0%	24,2%
En desacuerdo	1,6%	4,8%	4,0%	3,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A continuación, se presentan los resultados de la percepción declarada por los docentes, respecto de una serie de efectos vinculados a las relaciones que establecen con diferentes actores relacionados con la vida escolar. A saber, alumnos, apoderados, colegas (otros docentes), para-docentes y director del establecimiento. La información ha sido, una vez más, separada por región, para establecer las similitudes y diferencias de cada modalidad de intervención.

Tabla 71
Efectos en la Relación con Actores – Quinta Región (Porcentaje)

Ámbito de Efectos	Muy de	De	Ni de acuerdo	En	Muy en
	Acuerdo	Acuerdo	ni desacuerdo	Desacuerdo	desacuerdo
Mayor cercanía con los Alumnos	44,3	42,6	11,5	1,6	
Mejorar comunicación con Apoderados	31,1	50,8	14,8	3,3	
Reconocer trabajo de colegas	39,3	44,3	14,8	1,6	
Mejorar relación con Paradocentes	32,8	41,0	21,3	4,9	
Mejorar comunicación con Director	41,0	32,8	23,0	3,3	

Tabla 72
Efectos en la Relación con Actores – Sexta Región (Porcentaje)

Ámbito de Efectos	Muy de	De	Ni de acuerdo	En	Muy en
	Acuerdo	Acuerdo	ni desacuerdo	Desacuerdo	desacuerdo
Mayor cercanía con los Alumnos	40,5	21,4	35,7	2,4	
Mejorar comunicación con Apoderados	16,7	45,2	31,0	4,8	2,4
Reconocer trabajo de colegas	23,8	38,1	28,6	7,1	2,4
Mejorar relación con Paradocentes	21,4	35,7	35,7	4,8	2,4
Mejorar comunicación con Director	11,9	42,9	33,3	7,1	4,8

Tabla 73
Efectos en la Relación con Actores – Región Metropolitana (Porcentaje)

Ámbito de Efectos	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En Desacuerdo	Muy en desacuerdo
Mayor cercanía con los Alumnos	15,3	45,2	35,5	4,0	
Mejorar comunicación con Apoderados	5,6	46,8	42,7	4,8	
Reconocer trabajo de colegas	16,9	37,1	41,9	3,2	0,8
Mejorar relación con Paradoctentes	11,3	30,6	53,2	3,2	1,6
Mejorar comunicación con Director	11,3	28,2	52,4	6,5	1,6

Sobre la base de estos resultados, se observa que si se consideran las proporciones de la categoría neutra (ni de acuerdo ni en desacuerdo), las tres intervenciones muestran que el efecto del Programa en la comunicación de los docentes con el Director, es el menos reconocido. Por ejemplo, en la región metropolitana, la proporción de profesores que señala estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo”, es menor del 50%. Una situación parecida ocurre en el ámbito de la mejoría de la relación con los para-docentes. Desde el punto de vista de la comparación entre las tres modalidades de intervención, la quinta región muestra las proporciones más altas en las dos primeras categorías (muy de acuerdo y de acuerdo) y en el promedio de ambas en cada una de las dimensiones.

En las siguientes tablas, los profesores se refieren a los efectos que han percibido luego de la participación, en diferentes dimensiones de su labor docente. Las tablas se presentan separadas por región, para distinguir las tres modalidades de intervención.

Tabla 74
Efectos en la Labor Docente – Región Quinta (Porcentaje)

Ámbito de Efectos	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En Desacuerdo	Muy en desacuerdo
Abordar los conflictos de la escuela	44,3	41,0	13,1	1,6	
Ponerse en el lugar del otro	55,7	36,1	8,2		
Respetar las opiniones de los otros	54,1	36,1	9,8		
Tener conciencia de mis emociones	63,9	31,1	4,9		
Manejar mis propias tensiones	57,4	37,7	4,9		

Tabla 75
Efectos en la Labor Docente – Región Sexta (Porcentaje)

Ámbito de Efectos	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En Desacuerdo	Muy en desacuerdo
Abordar los conflictos de la escuela	26,2	42,9	28,6	2,4	
Ponerse en el lugar del otro	31,0	40,5	26,2	2,4	
Respetar las opiniones de los otros	31,0	42,9	23,8	2,4	
Tener conciencia de mis emociones	35,7	38,1	23,8	2,4	
Manejar mis propias tensiones	28,6	42,9	23,8	2,4	2,4

Tabla 76
Efectos en la Labor Docente – Región Metropolitana (Porcentaje)

Ámbito de Efectos	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En Desacuerdo	Muy en desacuerdo
Abordar los conflictos de la escuela	21,8	37,9	33,9	6,5	
Ponerse en el lugar del otro	22,6	49,2	25,8	2,4	
Respetar las opiniones de los otros	24,2	48,4	24,2	3,2	
Tener conciencia de mis emociones	28,2	40,3	27,4	4,0	
Manejar mis propias tensiones	17,7	42,7	35,5	4,0	

A primera vista, los resultados señalan que la percepción de los profesores encuestados en la quinta región es mejor que la observada en las dos restantes regiones. De hecho, salvo en los efectos observados en la manera de “abordar los conflictos de la escuela”, los docentes de la quinta región registran más de un 90% de sus preferencias, en las categorías “muy de acuerdo” y “de acuerdo”. Es decir, la percepción que se tiene de estos efectos es significativamente mejor a la registrada en las otras dos intervenciones. Dicho de otra manera, aún cuando en todas las dimensiones o ámbitos, el efecto declarado por los profesores de la región metropolitana y sexta supera el 50% en las categorías “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, las proporciones registradas en la categoría neutra supera, prácticamente en todos los casos, el 25%, empujándose en algunos, por sobre el 30% si se incluye la proporción de los docentes ubicados en la categoría “en desacuerdo”. Al respecto, es en la región metropolitana donde se ubica una mayor proporción de profesores en desacuerdo en todos los efectos.

En la siguiente tabla, los docentes se pronuncian respecto de los efectos del Programa, en relación a la capacidad de mostrar o abrir nuevas perspectivas para el desempeño profesional. Ahora bien, según los datos que se aprecian en la tabla, cerca del 66% de los docentes señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación. En otras palabras, este grupo de profesores reconoce efectos de la intervención en esta dimensión. En la quinta región, esta proporción es superior al 83% del total de participantes y presenta un menor porcentaje de respuestas en la categoría neutra y en desacuerdo. En cambio en la región sexta y en la metropolitana, los porcentajes en estas últimas categorías en conjunto, alcanza a la mitad de los docentes participantes.

Tabla 77
El programa abre nuevas perspectivas para el Desempeño Profesional y Región

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de acuerdo	34,4%	33,3%	13,7%	22,9%
De acuerdo	49,2%	33,3%	41,9%	42,3%
Ni de acuerdo/ ni en desacuerdo	11,5%	26,2%	36,3%	27,8%
En desacuerdo	4,9%	7,1%	8,1%	7,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A continuación los docentes señalan su percepción, respecto de los efectos que han observado en la mejoría de la relación entre ellos y los apoderados de su establecimiento escolar. En la tabla que se muestra a continuación, se advierte que comparativamente con los resultados observados anteriormente, en esta ocasión las respuestas

proporcionadas por los profesores indican que un 50% de ellos reconoce efectos, mientras que el otro 50% indica que no está “ni de acuerdo ni en desacuerdo” o simplemente señala estar “en desacuerdo”. Sin embargo, al observar el comportamiento de los datos por región, se advierte que en la región metropolitana el reconocimiento es significativamente menor al efecto apreciado por los docentes de la región sexta y, especialmente, por los de la quinta.

Tabla 78
El Programa ha contribuido a mejorar la relación entre Docentes y Apoderados y Región

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de acuerdo	18,0%	16,7%	7,3%	11,9%
De acuerdo	50,8%	35,7%	31,5%	37,4%
Ni de acuerdo/ ni en desacuerdo	27,9%	42,9%	50,8%	43,2%
En desacuerdo	3,3%	4,8%	10,5%	7,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la siguiente tabla, los profesores se refieren al efecto que han observado, luego de su participación en el Programa, en la mejoría de la forma en que enfrentan los problemas de disciplina en el Aula. Ahora bien, según las declaraciones realizadas a través del cuestionario, cerca de un 60% del total de docentes señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con la mejoría de esta dimensión profesional. Respecto de las diferencias en la percepción según las tres intervenciones, aún cuando en general la apreciación es positiva, una vez más se observa que el reconocimiento de los docentes de la quinta región es más alta que la registrada por las otras dos intervenciones, no existiendo además opiniones en desacuerdo. Del mismo modo, en la región metropolitana, se ubica la percepción menos favorable a los efectos del Programa en la mejoría de esta dimensión profesional.

Tabla 79
Enfrentar de mejor forma los problemas de disciplina en el aula y Región

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de acuerdo	29,5%	19,0%	8,1%	15,9%
De acuerdo	49,2%	40,5%	40,3%	42,7%
Ni de acuerdo/ ni en desacuerdo	21,3%	33,3%	43,5%	35,7%
En desacuerdo		7,1%	8,1%	5,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Respecto de la mejoría de las relaciones dentro del establecimiento, a partir de la participación que han tenido los directivos en las actividades del Programa, la información que proporciona la próxima tabla, señala que en las tres regiones hay un porcentaje importante que no advierte efectos del programa en los directivos. En la sexta región reuniendo la categoría neutra y en desacuerdo, este porcentaje alcanza al 42,8% de los docentes y en la región metropolitana, al 62.9%

Tabla 80
La participación de los directivos ha mejorado las relaciones en el establecimiento y Región

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de acuerdo	24,6%	7,1%	8,1%	12,3%
De acuerdo	50,8%	50,0%	29,0%	38,8%
Ni de acuerdo/ ni en desacuerdo	24,6%	35,7%	51,6%	41,4%
En desacuerdo		7,1%	10,5%	7,0%
Muy en desacuerdo			,8%	,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La tendencia anterior se incrementa, cuando se solicita que se refieran a la motivación de los colegas docentes por las actividades del Programa. Sólo en la quinta región, se advierte una mejor percepción de la motivación de los docentes por la intervención.

Tabla 81
Nivel de motivación de Colegas y Región

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy alto	14,8%	11,9%	7,3%	10,1%
Alto	49,2%	28,6%	17,7%	28,2%
Medianamente alto	27,9%	42,9%	41,9%	38,3%
Bajo	8,2%	9,5%	29,8%	20,3%
Muy bajo		7,1%	3,2%	3,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Para finalizar este panorama evaluativo, construido a partir de las declaraciones de los docentes, se solicitó la opinión respecto de la mejoría observada en el establecimiento escolar, luego de haber participado en las actividades implementadas por el Programa de Educación Emocional.

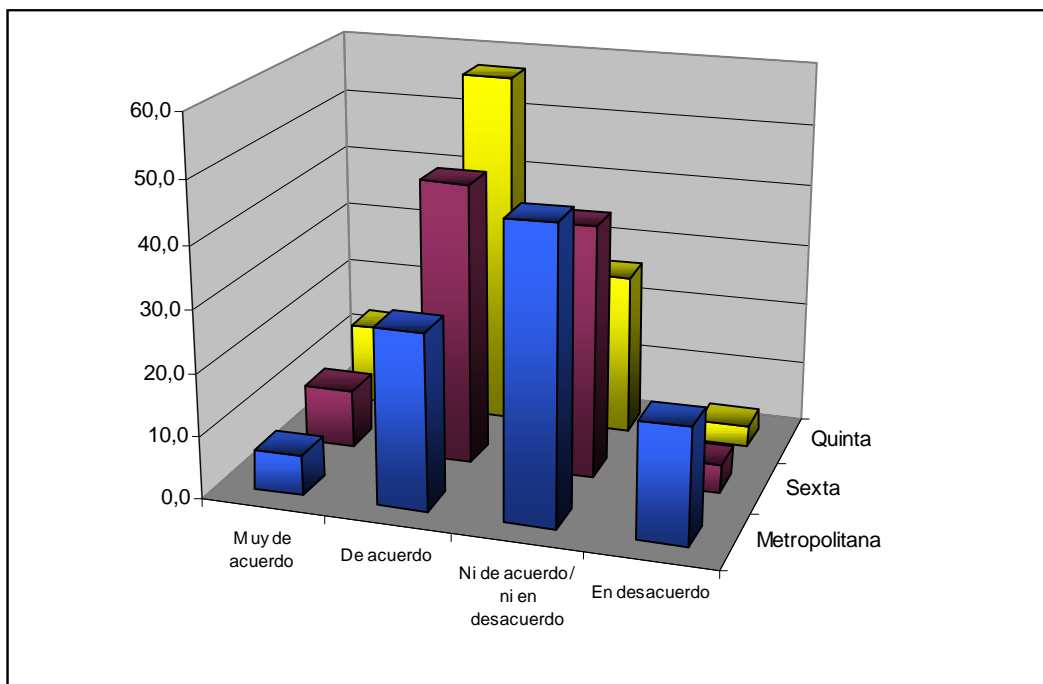
Tabla 82
Percepción de mejoría en la Convivencia Escolar y Región

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de acuerdo	13,1%	9,5%	6,5%	8,8%
De acuerdo	57,4%	45,2%	28,2%	39,2%
Ni de acuerdo/ ni en desacuerdo	26,2%	40,5%	46,8%	40,1%
En desacuerdo	3,3%	4,8%	18,5%	11,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Observando las declaraciones que se aprecian en la tabla y que se comparan en el próximo gráfico, se advierte que en términos de conjunto, el porcentaje de reconocimiento de la convivencia escolar es de un 48%. Es decir, casi la mitad del total de docentes que

participaron del programa, señala que este ha contribuido a mejorar la convivencia escolar de la escuela. Del mismo modo, estos datos señalan que esta percepción es alta en la sexta región, y aún mejor en la quinta. (muy de acuerdo y de acuerdo) Por el contrario, en la región metropolitana la proporción desciende al 34,7%, incluso un 18,5% señala estar “en desacuerdo” con la mejoría de la convivencia luego de finalizada la intervención.

Gráfico 25
Percepción de mejoría en la Convivencia Escolar y Región



Ahora bien, en la siguiente tabla se establece la relación entre los valores de la convivencia escolar, obtenidos a partir de la escala, y la percepción de mejoría declarada por los docentes en la pregunta anterior. Sin embargo, las tendencias que se observa en la tabla bivariada no son completamente concluyentes. Si bien los puntajes más altos se ubican en las categorías que reconocen mejoría en la convivencia (muy buena y buena), también es cierto que un 40,7% de los docentes señala estar “en desacuerdo” con la mejoría de la convivencia.

Tabla 83
Mejoría en la Convivencia Escolar y Escala de Convivencia Escolar

Categoría	Nota Convivencia Escolar en Categorías				Total
	Insuficiente	Suficiente	Buena	Muy Buena	
Muy de acuerdo	5,0%	10,0%	35,0%	50,0%	100,0%
De acuerdo	1,1%	22,5%	30,3%	46,1%	100,0%
Ni de acuerdo/ ni en desacuerdo	3,3%	35,2%	36,3%	25,3%	100,0%
En desacuerdo	7,4%	48,1%	40,7%	3,7%	100,0%
Total	3,1%	29,5%	34,4%	33,0%	100,0%

Es por esta razón, que se realiza la prueba estadística de Anova One Way, para determinar si las medias difieren significativamente entre las cuatro categorías de la mejoría de la convivencia escolar. Es así como, a partir del nivel de significación obtenido, se confirma que efectivamente existen diferencias significativas entre los grupos, tal como se indica en las dos próximas tablas.

Tabla 84
ANOVA One Way – Convivencia Escolar y Mejoría Observada

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	67957,101	3	22652,367	12,916	,000
Intra-grupos	391111,806	223	1753,865		
Total	459068,907	226			

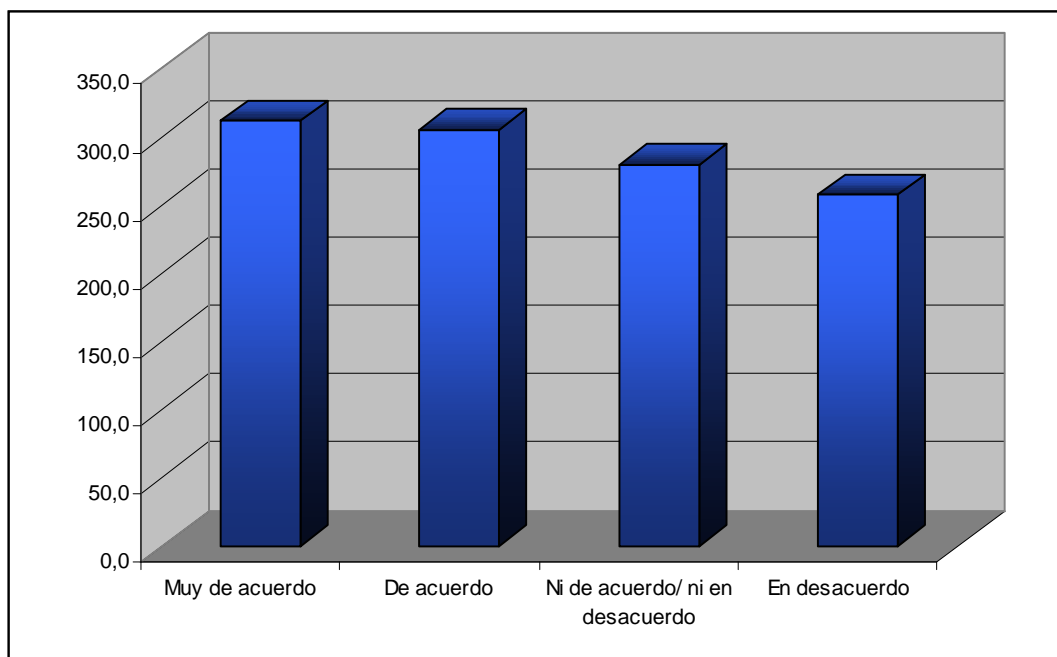
Estos datos indican que los grupos son homogéneos al interior de ellos pero son distintos de los otros grupos en los valores asignados a la convivencia escolar, lo que se confirma con la tabla siguiente.

Tabla 85
Medía Aritmética de Convivencia y Mejoría Observada

	N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite superior		
Muy de acuerdo	20	311,85	53,849	286,65	337,05	144	361
De acuerdo	89	305,18	40,439	296,66	313,70	198	370
Ni de acuerdo/ ni en desacuerdo	91	279,52	40,297	271,12	287,91	182	355
En desacuerdo	27	257,85	42,044	241,22	274,48	182	364
Total	227	289,85	45,070	283,96	295,74	144	370

El siguiente gráfico muestra la relación que se establece entre las categorías de la mejoría en la convivencia escolar, observada por los docentes que han participado en el Programa de Educación Emocional, y las puntuaciones obtenidas en la escala de convivencia. A partir de esta relación, se advierte más claramente que los docentes que señalan estar “muy de acuerdo” con la percepción de mejoría, también obtienen las puntuaciones más altas en la escala. Por el contrario, quienes señalan estar “en desacuerdo” con la percepción de mejoría, registran un puntaje inferior en la escala de convivencia escolar.

Gráfico 26
Medía Aritmética de Convivencia y Mejoría Observada



5.3. VISIÓN EVALUATIVA DE DIRECTIVOS SOBRE EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

La información que se presenta a continuación, busca complementar el panorama evaluativo de la implementación del Programa, incorporando la perspectiva de los directivos que participaron en las actividades de la iniciativa. Para ello, las declaraciones de los encuestados han sido organizadas en tres secciones. En la primera parte se presenta una breve caracterización de los directivos. Luego se entregan las percepciones generales respecto de las características de la metodología y de la forma en que se realizó el trabajo con los directivos. Por último, se describen las percepciones que manifiestan los directivos, acerca de los efectos que el Programa ha tenido en su desempeño profesional y en el de los docentes.

5.3.1. Características de los Directivos

En relación al cargo o la función directiva de los encuestados, el diseño del estudio buscó captar la percepción del Director(a). Pero, tal como se señalaba en la Propuesta de esta evaluación, dependiendo de las características de cada intervención, la opinión del Director puede ser sustituida, de común acuerdo con la escuela, por el directivo que participó más permanentemente en las actividades del Programa o, reemplazada si por problemas de fuerza mayor, el Director no se encontraba en condiciones de responder la Encuesta.

Por otra parte, como criterio general de esta sección del informe, los datos serán presentados prioritariamente en cifras netas (frecuencia observada o cantidad de directivos), dado que la presentación porcentual puede distorsionar, en algunos casos, la interpretación de los cuadros. Ello se explica en la medida que el tamaño de la muestra es muy bajo, sólo llega a 32 directivos encuestados.

Hecha esta aclaración, en la próxima tabla de frecuencias, se señala la función o cargo del directivo que entrega su percepción respecto de la implementación del Programa de Educación Emocional.

Tabla 86
Cargo Directivo

Categorías	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Director (a)	21	65,6	65,6
Sub-Director (a)	1	3,1	68,8
Jefe U.T.P.	5	15,6	84,4
Inspector General (a)	2	6,3	90,6
Orientador (a)	1	3,1	93,8
Encargado E.G.E.	2	6,3	100,0
Total	32	100,0	

Los datos indican que de 32 directivos, 21 de ellos son directores, equivalentes al 65,6%, porcentaje que se eleva al 81,2% si se incorporan los 5 Jefes de la Unidad Técnico Pedagógica. Pero, tal como se desprende de la información señalada en el párrafo

anterior, los datos que proporciona esta tabla no indican categóricamente, que en aquellos establecimientos donde no responde el director, este no participó de la intervención.

En la tabla que se presenta a continuación, se establece una relación entre el cargo directivo desempeñado y la región en que se ubica el establecimiento escolar. Los datos señalan que en el caso de la región metropolitana, la percepción que proporcionan los directivos se dividen entre directores (8 casos) y no directores (7 Casos), en cambio, en las otras dos regiones la proporción de directores es mayor. Esta información se ha incorporado para tenerla presente al momento de interpretar la percepción de los directivos.

Tabla 87
Cargo Directivo y Región

Cargo	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Director (a)	8 80,0%	5 71,4%	8 53,3%	21 65,6%
Sub-Director (a)			1 6,7%	1 3,1%
Jefe U.T.P.	2 20,0%		3 20,0%	5 15,6%
Inspector General (a)			2 13,3%	2 6,3%
Orientador (a)			1 6,7%	1 3,1%
Encargado E.G.E.		2 28,6%		2 6,3%
Total	10 100,0%	7 100,0%	15 100,0%	32 100,0%

Respecto de la variable género, se observa que las opiniones se comparten casi en forma equivalente entre directivos de sexo femenino y masculino, 17 mujeres y 15 hombres. Por lo tanto, desde la variable género, la percepción evaluativa realizada por los directivos está constituida por la perspectiva masculina y femenina.

Tabla 88
Género del Directivo

		Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	17	53,1	53,1
	Masculino	15	46,9	100,0
Total		32	100,0	

Respecto de la cantidad de años que el encuestado se desempeña como directivo, en la tabla que se muestra a continuación, se observa que un 50% de ellos tienen una experiencia directiva de seis años, mientras que el 50% restante se ubica en el intervalo

que va de siete años y más, donde la persona con más años de desempeño directivo indica tener 30 años de experiencia. En términos del promedio de tiempo en funciones directivas, la media se ubica en los de 9,8 años. La moda, aún cuando no proporciona un antecedente muy relevante, debido a la dispersión de los años, se ubica en los 4 años, 12,5%.

Tabla 89
Años de Directivo

	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	3,1	3,1
2	3	9,4	12,5
3	3	9,4	21,9
4	4	12,5	34,4
5	3	9,4	43,8
6	2	6,3	50,0
9	2	6,3	56,3
10	1	3,1	59,4
11	1	3,1	62,5
12	2	6,3	68,8
13	2	6,3	75,0
15	1	3,1	78,1
17	1	3,1	81,3
18	1	3,1	84,4
19	1	3,1	87,5
20	2	6,3	93,8
28	1	3,1	96,9
30	1	3,1	100,0
Total	32	100,0	

Al distribuir los años de experiencia en cargo directivo por región, no se advierten diferencias significativas entre ellas. Es decir, los años de experiencia de los directivos de las tres regiones mantienen un porcentaje igual o muy cercano al 50% para quienes tienen hasta 6 años de experiencia y otro 50% para quienes tienen más de 6 años de desempeño directivo. Por lo tanto, las opiniones que señalan los directos, respecto del Programa de Educación Emocional, están constituidas por similares perfiles (las tres regiones tienen directivos con similar experiencia en el cargo).

Tabla 90
Años de Directivo y Región

Región	Años de Directivo		Total
	Hasta 6 años	Más de 6 años	
Quinta	5	5	10
Sexta	3	4	7
Metropolitana	8	7	15
Total	16	16	32

En relación con los años de ejercicio profesional de los docentes, no hay casos con menos de 10 años de actividad laboral, de hecho, la media señala que en promedio tienen 27,59 años de actividad. Del mismo modo, la mediana se ubica en los 28 años de práctica profesional, mientras que un 37,5% tiene más de 30 años de ejercicio, equivalente a 16 directivos de 32 encuestados.

Tabla 91
Años de Ejercicio Profesional

Años	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
10	1	3,1	3,1
16	1	3,1	6,3
17	1	3,1	9,4
18	1	3,1	12,5
19	1	3,1	15,6
20	3	9,4	25,0
21	2	6,3	31,3
22	1	3,1	34,4
24	1	3,1	37,5
25	1	3,1	40,6
27	1	3,1	43,8
28	2	6,3	50,0
29	1	3,1	53,1
30	1	3,1	56,3
31	2	6,3	62,5
32	4	12,5	75,0
33	2	6,3	81,3
35	1	3,1	84,4
36	2	6,3	90,6
40	2	6,3	96,9
45	1	3,1	100,0
Total	32	100,0	

La siguiente tabla relaciona los años de ejercicio laboral con la región del establecimiento. De esta manera, los datos muestran que en la sexta región, proporcionalmente, se concentra la cifra más alta de directivos con mayor número de años de desempeño laboral.

Tabla 92
Años de Ejercicio Profesional y Región

Región	Años de Ejercicio Profesional			Total
	Menos de 20	Entre 20 y 30	Más de 30	
Quinta	4	3	3	10
Sexta	1	1	5	7
Metropolitana	3	6	6	15
Total	8	10	14	32

Considerando que la temática de la Educación Emocional ha sido poco abordada en las políticas de perfeccionamiento docente, se incorporó una pregunta para determinar la experiencia previa que declaran tener los directivos en esta temática. Al observar los resultados de la tabla de frecuencias, se aprecia que casi un tercio de los directivos señaló haber participado en programas similares.

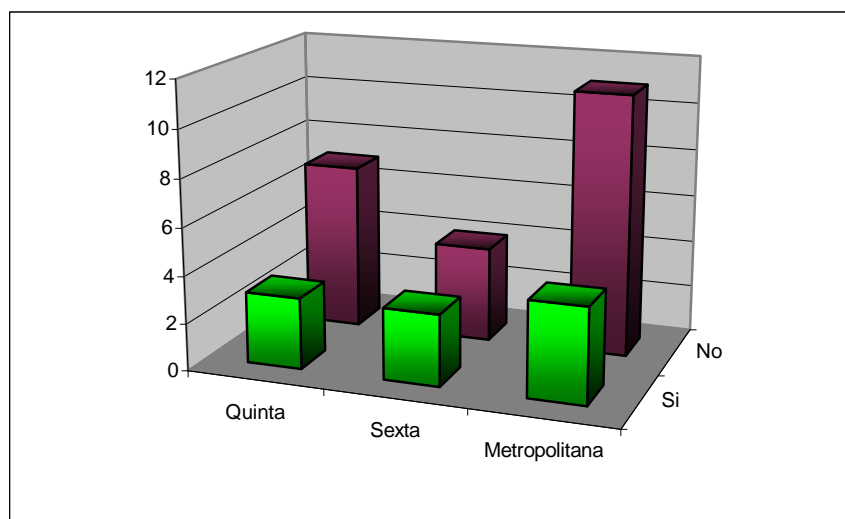
Tabla 93
Participación en Programas Similares

Categoría	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Si	10	31,3	31,3
No	22	68,8	100,0
Total	32	100,0	

Respecto de las regiones, se aprecia que los directivos de la sexta región indican tener, proporcionalmente a las otras dos regiones, más experiencia en programas o actividades similares. Con esta información no se busca determinar el efecto de esta variable en la evaluación realizada por los directivos, por el contrario sólo se pretende, a modo de sondeo, dar cuenta del grado de familiaridad que declaran tener respecto de las temáticas abordadas por la intervención.

Tabla 94 y Gráfico 27
Participación en Programas Similares y Región

Región	Programas Similares		Total
	Si	No	
Quinta	3	7	10
Sexta	3	4	7
Metropolitana	4	11	15
Total	10	22	32



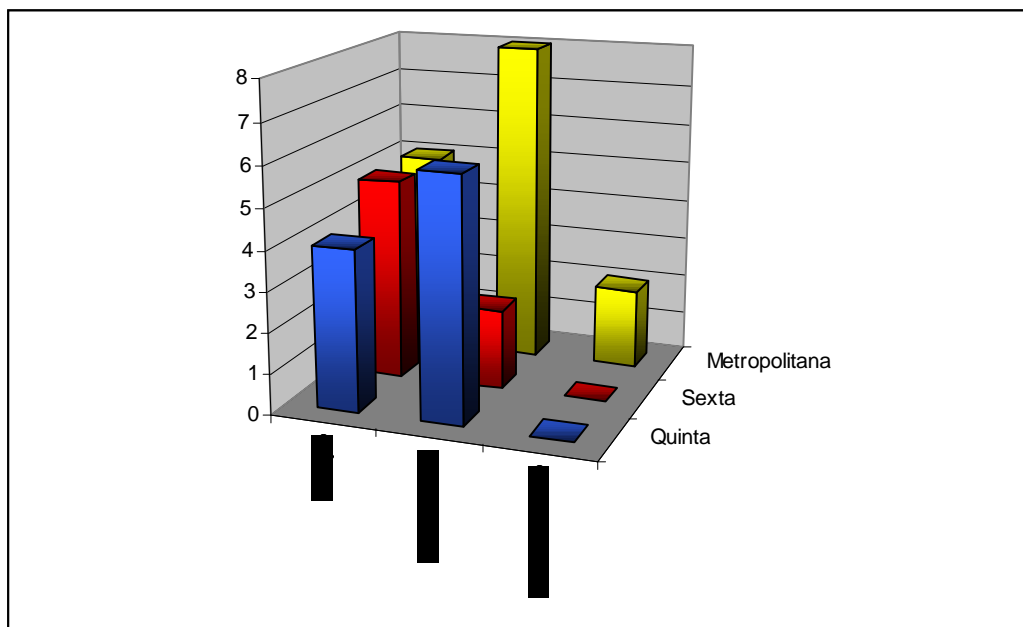
En relación a la asistencia a las actividades del Programa de perfeccionamiento declarada por los directivos, la siguiente tabla muestra que de los 32 directivos consultados, casi la mitad de ellas – 16 de 32 encuestados –, se ubican en la categoría “regularmente”. Una proporción similar indicó haber asistido “siempre” a las sesiones de trabajo convocadas por las consultoras. Sólo dos casos indican haber asistido ocasionalmente, mientras que no se registraron declaraciones ubicados en la categoría “casi nunca”. Por lo tanto, esta información permite sostener que existió una buena asistencia de los directivos a los programas.

Tabla 95
Asistencia al Programa y Región

Región	Asistencia al Programa			Total
	Siempre	Regularmente	Ocasionalmente	
Quinta	4	6	0	10
Sexta	5	2	0	7
Metropolitana	5	8	2	15
Total	14	16	2	32

En términos regionales, los directivos de la sexta región muestran una mejor asistencia, dado que 5 de 7 directivos declararon haber asistido “siempre” y los 2 restantes señalan que regularmente asistieron. En la sexta región, las declaraciones también se ubican en las mismas categorías anteriores, pero de 10 participantes, 4 de ellos han afirmado que siempre asistieron. La región metropolitana, es la única donde directivos han indicado que “ocasionalmente” asistieron a las sesiones de trabajo convocadas por las consultoras.

Gráfico 28
Asistencia al Programa y Región



5.3.2. Percepción general sobre el Programa

A continuación se presenta una serie de tablas y gráficos que proporcionan una evaluación general de las intervenciones realizadas por las consultoras, sobre la base de las declaraciones realizadas por los directivos. Es decir, en este capítulo, los directivos realizan una evaluación de diferentes ámbitos de la intervención, referidos tanto a la forma como a los contenidos tratados.

En la primera tabla, los directivos se pronuncian sobre las condiciones de el o los locales que fueron utilizados por el Programa para realizar las sesiones de perfeccionamiento con ellos. Los datos observados muestran que, en términos generales, los locales son bien evaluados, en la medida que las declaraciones se ubican en las categorías “muy satisfecho” y “satisfecho”. Pese a ello, la quinta región es, comparativamente, mejor evaluada que la sexta y metropolitana, pues la proporción más alta se concentra en la primera categoría.

Tabla 96
Locales Utilizados y Región

Locales Utilizados	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy Satisfecho	6	2	2	10
Satisfecho	4	5	12	21
Insatisfecho			1	1
Total	10	7	15	32

En la siguiente tabla se aprecian las respuestas, cuando se le pregunta a los directivos si consideraban que el número de sesiones que contempló el Programa fueron adecuadas para apropiarse de la temática que trabajaron con las consultoras. Al respecto, los datos muestran que 29 directivos de 32 indican estar muy de acuerdo o de acuerdo, con la cantidad de sesiones de trabajo. En una primera lectura, se tiende a concluir que la mejor evaluación es la que proporcionan los directivos de la quinta región. Sin embargo, la interpretación de la opinión de los directivos que indican estar en desacuerdo con el número de sesiones y la apropiación del tema, debe ser interpretada con atención, en la medida que puede darse el caso que teniendo una buena apreciación general del Programa, una persona considere que se requieran más sesiones de trabajo.

Tabla 97
Cantidad de Sesiones Adecuadas

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de Acuerdo	4	1	4	9
De Acuerdo	6	5	9	20
En Desacuerdo	0	1	2	3
Total	10	7	15	32

Otro aspecto donde se solicitó la opinión de los directivos, se refiere a la importancia de los temas abordados por el Programa, considerando el contexto del establecimiento que conducen. Las respuestas que se muestran en la tabla, indican que los directivos

consideran que los temas son pertinentes a la contingencia de su realidad escolar, de hecho, 19 opiniones los consideran muy importantes y los 13 restantes indican que son importantes. En términos de las regiones, sólo en la sexta región la proporción de directivos ubicados en la categoría “muy importantes”, es menor que las opiniones registradas en la categoría “importantes”. En sentido inverso, en la quinta región 8 de 10 directivos han declarado que los temas tratados por el Programa son muy importantes en el contexto de su establecimiento.

Tabla 98
Temas Abordados y Región

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy Importantes	8	3	8	19
Importantes	2	4	7	13
Total	10	7	15	32

La próxima tabla está referida a la relación entre la temática propuesta por el Programa y las actividades desarrolladas por los Programas. Según estos datos, la percepción de los directivos muestra que las actividades abordaron los temas en forma muy adecuada o adecuada, lo que se traduce en una buena evaluación de este ámbito. Sin embargo, tal como en el caso anterior, las opiniones de los directivos de la quinta región son mejores que los de la región sexta y metropolitana.

Tabla 99
Las Actividades dan cuenta del Tema y Región

	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy Adecuada	6	3	2	11
Adecuada	4	4	12	20
Medianamente Adecuada	0	0	1	1
Total	10	7	15	32

En las siguientes tres tablas, se muestra la percepción de los directivos respecto de algunas características de la metodología utilizada por las consultoras, durante las sesiones de trabajo. La información es presentada distinguiendo la percepción de cada región.

Tabla 100
Elementos Considerados en la Metodología – Región Quinta

La Metodología Consideró:	Siempre	Frecuente mente	A Veces	Casi Nunca	Nunca	Total
Espacios para Expresar Opiniones	10					10
Espacios para Responder Dudas	9	1				10
Espacios para Interactuar con Pares	7	3				10
Espacios Para Hacer Preguntas	10					10
Uso de Material de Apoyo	8	2				10

Tabla 101
Elementos Considerados en la Metodología – Región Sexta

La Metodología Consideró:	Siempre	Frecuente	A Veces	Casi	Nunca	Total
		Mente		Nunca		
Espacios para Expresar Opiniones	6	1				7
Espacios para Responder Dudas	5	2				7
Espacios para Interactuar con Pares	7					7
Espacios Para Hacer Preguntas	6	1				7
Uso de Material de Apoyo	5	1	1			7

Tabla 102
Elementos Considerados en la Metodología – Región Metropolitana

La Metodología Consideró:	Siempre	Frecuente	A Veces	Casi	Nunca	Total
		Mente		Nunca		
Espacios para Expresar Opiniones	14	1				15
Espacios para Responder Dudas	10	4	1			15
Espacios para Interactuar con Pares	8	6	1			15
Espacios Para Hacer Preguntas	11	3	1			15
Uso de Material de Apoyo	4	9	2			15

En términos generales, se observa una buena evaluación de los directivos, pues la mayoría de las opiniones, en cada uno de los ámbitos de la metodología usada en las sesiones, están ubicadas en las categorías “siempre” y “frecuentemente”. Observando el comportamiento de las tres regiones, se puede sostener que los “espacios para expresar opiniones” es, en los tres casos, el ámbito de la metodología de las sesiones mejor evaluado. Por otra parte, considerando el conjunto de ámbitos, las respuestas muestran que teniendo una buena evaluación, la comparación de las respuestas de los directivos de la región metropolitana, son relativamente más bajas respecto de sus pares de las otras dos regiones. En el caso de las diferencias entre la quinta y la sexta región, los datos no muestran grandes diferencias.

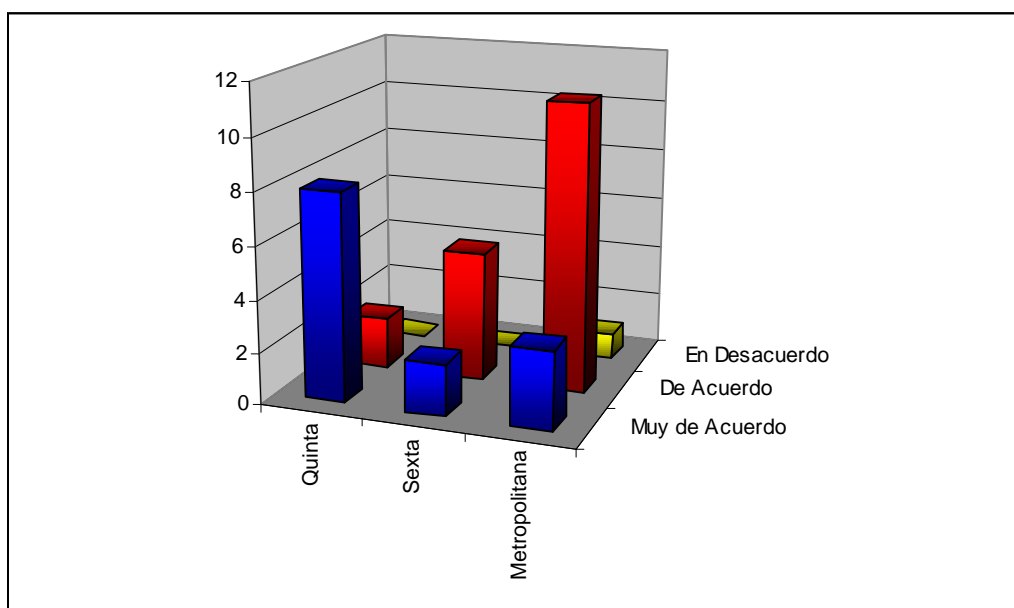
Para cerrar la apreciación de los directivos respecto de la metodología usada en las sesiones de trabajo, se solicitó que indicaran si la metodología de las sesiones de perfeccionamiento permitieron que los contenidos fueran abordados de manera comprensiva. La tabla que se muestra a continuación, resume la opinión de los directivos agrupándolas por región.

Tabla 103
Contenidos Abordados en forma Comprensiva y Región

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de Acuerdo	8	2	3	13
De Acuerdo	2	5	11	18
En Desacuerdo			1	1
Total	10	7	15	32

La información indica que es posible sostener que los directivos tienen una buena percepción, de la manera en que la metodología permitió que los contenidos se abordaran en forma comprensiva. Pero al mismo tiempo, entrega elementos para comparar las percepciones de las tres regiones. Por ejemplo, las declaraciones de los directivos de la región sexta y metropolitana son relativamente similares, en ambos grupos la categoría “de acuerdo” concentra la mayoría de las respuestas. En cambio, en la quinta región, la proporción de opiniones de los directivos se ubica mayoritariamente, en la categoría “muy de acuerdo”. Esta situación indica que, si bien en términos de conjunto, la evaluación es positiva, comparativamente, la percepción que tienen los directivos de la quinta región es mejor que la observada en las declaraciones de las otras dos regiones.

Gráfico 29
Contenidos Abordados en forma Comprensiva y Región



Por otra parte, en las tablas que se presentan a continuación, se muestra la percepción que tienen los directivos, cuando califican – en escala de uno a siete –, diferentes dimensiones de la intervención realizada por el Programa. Para ello, la información se presenta agrupada por región.

Tabla 104
Calificación de Ámbitos del Programa – Región Quinta

Ámbito	Calificación							Media Nota
	1	2	3	4	5	6	7	
Contenidos Abordados					1	1	8	6,7
Claridad de las Exposiciones					1	1	8	6,7
Material Educativo entregado						2	8	6,8
Material Educativo usado en Sesiones						1	9	6,9
Trabajo Corporal					1	4	5	6,4
Dinámicas de Grupo					1	3	6	6,5
Media Total Ámbitos								6,66

Tabla 105
Calificación de Ámbitos del Programa – Región Sexta

Ámbito	Calificación							Media Nota
	1	2	3	4	5	6	7	
Contenidos Abordados						3	4	6,6
Claridad de las Exposiciones						3	4	6,6
Material Educativo entregado					3	1	3	6,0
Material Educativo usado en Sesiones					1	3	3	6,1
Trabajo Corporal						1	6	6,7
Dinámicas de Grupo					1	2	4	6,4
Media Total Ámbitos								6,40

Tabla 106
Calificación de Ámbitos del Programa – Región Metropolitana

Ámbito	Calificación							Media Nota
	1	2	3	4	5	6	7	
Contenidos Abordados				1	2	5	7	6,2
Claridad de las Exposiciones				1	2	8	4	6,0
Material Educativo entregado			1	3	3	6	2	5,3
Material Educativo usado en Sesiones				2	3	9	1	5,6
Trabajo Corporal				1	5	5	1	5,8
Dinámicas de Grupo				1	3	5	6	6,1
Media Total Ámbitos								5,8

Estos resultados permiten comparar los aspectos mejor evaluados de cada intervención. Por ejemplo, en la quinta región es el material educativo, en la sexta región el trabajo corporal y en la metropolitana los contenidos abordados. Del mismo modo, también se pueden comparar las calificaciones obtenidas entre las tres regiones.

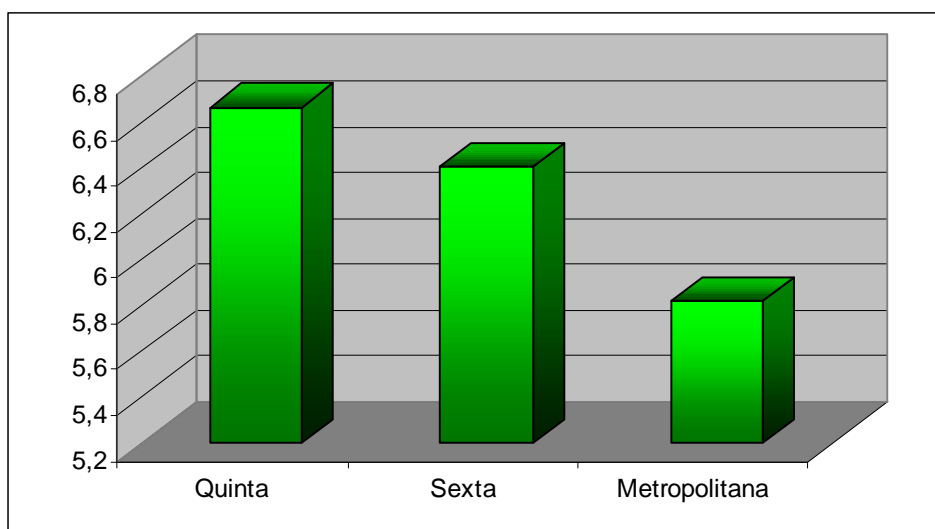
Para conocer la evaluación de conjunto por cada región, se procedió a agrupar las calificaciones de las seis dimensiones. En la tabla que se aprecia más abajo, se señalan los resultados obtenidos. Es así como, en términos de la amplitud o rango de las calificaciones, en las tres regiones la nota máxima obtenida fue un siete, es decir, en cada una de las tres regiones al menos un directivo calificó con nota siete a todas las dimensiones de la intervención. En el caso del valor mínimo, la calificación más baja de la quinta región indica que un directivo calificó en promedio con nota 5,5, mientras que en la sexta disminuyó a 5,2 y en la metropolitana a 4,0.

Tabla 107
Estadísticos Calificación de Dimensiones del Programa

Estadístico	Quinta	Sexta	Metropolitana
Media	6,667	6,405	5,822
Mediana	6,750	6,500	5,667
Moda	7,0	6,8	5,7
Mínimo	5,5	5,2	4,0
Máximo	7,0	7,0	7,0

Respecto de la media aritmética de calificaciones de dimensiones de la intervención por región, los datos señalan que los directivos de la región quinta, tienen la mejor percepción de la intervención, obteniendo una calificación media de 6,66. Luego le sigue la sexta región con una calificación media de 6,04. La región metropolitana registró una media de 5,82, es decir, se ubica casi un punto por debajo de la puntuación obtenida en la quinta región. Estas diferencias entre las regiones están referidas exclusivamente a la calificación que entregan los directivos en estos aspectos de la intervención.

Gráfico 30
Media Aritmética de Calificación por Región



5.3.3. Percepciones sobre los Efectos del Programa

En la siguiente sección, se señala la percepción que tienen los directivos respecto de los efectos que han percibido en su propio desempeño. En primer lugar, la tabla que se muestra a continuación indica el grado de efecto percibido por los directivos en su desarrollo personal. Según estos datos, prácticamente la totalidad de ellos indica estar “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, es decir, hay una buena percepción de los efectos del Programa en la dimensión personal. Respecto de la distinción por región, la región quinta y metropolitana, muestran una mejor percepción que la sexta, pues en la categoría “muy de acuerdo” la proporción es menor que la ubicada en la categoría “de acuerdo”, situación que no ocurre en las otras dos regiones.

Tabla 108
Aporte para Desarrollo Personal y Región

	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de Acuerdo	5	3	8	16
De Acuerdo	5	4	6	15
Ni de Acuerdo ni Desacuerdo	0	0	1	1
Total	10	7	15	32

Respecto de los efectos del Programa en el desempeño laboral de los directivos, la percepción en éstos es igualmente positiva, tal como en el caso anterior. Dicho de otra manera, 30 declaraciones de 32 señalan estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo” respecto de los efectos del Programa en su desempeño laboral. Respecto de la comparación por región, se aprecia que la quinta región mejora su evaluación respecto del efecto en el desarrollo personal, la sexta mantiene la tendencia a concentrar la proporción más alta en la categoría “de acuerdo”. La región metropolitana invierte levemente la tendencia observada en la tabla anterior, pues la proporción de directivos ubicados en la categoría “muy de acuerdo” que ya no concentra la mayor proporción de respuestas.

Tabla 109
Aporte para Desempeño Laboral y Región

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de Acuerdo	6	3	7	16
De Acuerdo	4	4	6	14
Ni de Acuerdo ni Desacuerdo	0	0	2	2
Total	10	7	15	32

Por otra parte, sólo en la región metropolitana se registran opiniones que indican no estar de acuerdo ni en desacuerdo con los efectos del programa en el desempeño laboral. Para efectos de la presente evaluación, el hecho que los directivos ubiquen su preferencia en este punto neutro o intermedio, será considerado como una ausencia de estímulo por parte del Programa. Desde esta perspectiva el hecho de no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo indica que la intervención no tuvo efecto en la dimensión señalada.

Las tres tablas que se observan a continuación, muestran los efectos que el Programa ha tenido en la relación que establece el directivo, con diferentes actores relacionados con el mundo de la institución escolar.

Tabla 110
Efectos en la Relación con Actores – Quinta Región

Ámbito de Efectos	Muy de	De	Ni de Acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo
	Acuerdo	Acuerdo			
Mayor cercanía con los Alumnos	6	3	1		
Mejorar Comunicación con los Apoderados	6	4			
Reconocer trabajo de Docentes	6	3	1		
Mejorar relación con Paradocentes	4	5	1		
Mejorar comunicación con Sostenedor	4	3	2	1	
Mejorar comunicación con Deprov	2	5	2	1	

Tabla 111
Efectos en la Relación con Actores – Sexta Región

Ámbito de Efectos	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo
Mayor cercanía con los Alumnos	4	2	1		
Mejorar Comunicación con los Apoderados	3	3	1		
Reconocer trabajo de Docentes	3	3	1		
Mejorar relación con Paradoctentes	3	2	2		
Mejorar comunicación con Sostenedor	1	4	1	1	
Mejorar comunicación con Deprov	2	2	2	1	

Tabla 112
Efectos en la Relación con Actores – Región Metropolitana

Ámbito de Efectos	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo
Mayor cercanía con los Alumnos	8	4	3		
Mejorar Comunicación con los Apoderados	5	6	4		
Reconocer trabajo de Docentes	7	5	3		
Mejorar relación con Paradoctentes	7	5	3		
Mejorar comunicación con Sostenedor	2	7	6		
Mejorar comunicación con Deprov	2	4	9		

En términos generales, la información que muestran las tablas indican que los directivos le asignan una importancia destacada a la intervención desarrollada por el Programa, pero en los efectos relacionados con la comunicación de los directivos con el Sostenedor y con el Departamento Provincial de Educación, se registran opiniones que dicen estar “en desacuerdo” con el efecto de la intervención en estos ámbitos. Respecto de la comparación entre las tres regiones, los datos muestran que las declaraciones de los directivos de la quinta y sexta región son relativamente similares y con un reconocimiento mayor a los efectos, que el manifestado por las declaraciones de los directivos de la región metropolitana, pues existe una alta proporción en la categoría neutra.

En relación a los efectos que perciben los directivos respecto de la mejoría en diferentes dimensiones de su labor directiva, las próximas tablas señalan que efectivamente, la percepción de los directivos es buena en las cinco dimensiones donde se solicitó sus opiniones. De hecho no se registran casos en las categorías “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”.

Tabla 113
Efectos en la Labor Directiva – Quinta Región

Ámbitos de Efecto	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo
Abordar conflictos de la Escuela	6	4			
Ponerse en el lugar del otro	6	4			
Respetar Opiniones de los otros	6	4			
Tener conciencia de mis Emociones	9	1			
Manejar mis tensiones	9	1			

Tabla 114
Efectos en la Labor Directiva – Sexta Región

Ámbitos de Efecto	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo
Abordar conflictos de la Escuela	4	3			
Ponerse en el lugar del otro	3	3	1		
Respetar Opiniones de los otros	3	3	1		
Tener conciencia de mis Emociones	3	3	1		
Manejar mis tensiones	2	4	1		

Tabla 115
Efectos en la Labor Directiva – Región Metropolitana

Ámbitos de Efecto	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo
Abordar conflictos de la Escuela	8	4	3		
Ponerse en el lugar del otro	7	6	2		
Respetar Opiniones de los otros	5	7	3		
Tener conciencia de mis Emociones	8	6	1		
Manejar mis tensiones	7	5	3		

A nivel de regiones es posible distinguir ciertos matices. En el caso de la quinta región todas las declaraciones de los directivos se ubican en las dos primeras categorías, concentrándose en la “muy de acuerdo”. En cambio en la sexta región aparecen declaraciones ubicadas en la categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, situación que se ve levemente incrementada en la opinión de los directivos de la región metropolitana. Por lo tanto, si bien la valoración de los efectos del Programa en estas dimensiones es positiva, los directivos de la quinta región le otorgan un mayor reconocimiento.

Para completar la percepción que declaran tener los directivos respecto de los efectos en su ámbito laboral, se les preguntó, en términos generales, si con la intervención del Programa ellos han observado que se les abren nuevas perspectivas para su desempeño profesional. Las respuestas que se muestran en la siguiente tabla, indican que la intervención ha sido bien evaluada, en la medida que, salvo tres directivos, la mayoría señala estar “muy de acuerdo” y “de acuerdo” con los efectos de la intervención en su vida profesional.

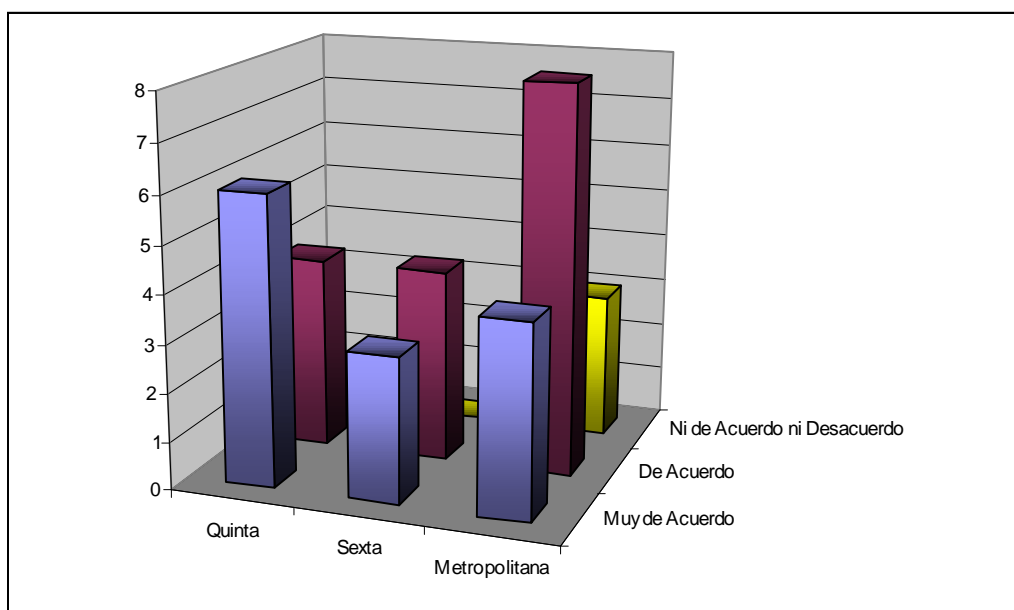
Tabla 116
Perspectivas para Desempeño Profesional

Categorías	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de Acuerdo	6	3	4	13
De Acuerdo	4	4	8	16
Ni de Acuerdo ni Desacuerdo			3	3
Total	10	7	15	32

En términos comparativos, los datos muestran que desde la percepción de los directivos de la quinta región, puede sostenerse que el reconocimiento es mayor que el manifestado

por sus pares de las regiones sexta y metropolitana. Sólo en esta región (quinta), la proporción de declaraciones ubicadas en la primera categoría, “muy de acuerdo”, es mayor que en la “de acuerdo”. Por otra parte, los directivos de la región metropolitana le otorgan, comparativamente, un reconocimiento menor a los efectos del Programa en sus perspectivas para mejorar su desempeño profesional. En la tabla se observa que sólo en esta región se aprecia una proporción de directivos que han declarado no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con este tipo de efectos.

Gráfico 31
Perspectivas para Desempeño Profesional



5.3.4. Percepción de los Efectos del Programa en los Docentes:

En la siguiente sección del informe, se le solicita a los directivos que se refieran a la percepción que ellos tienen, respecto de los efectos que han observado a partir de las actividades que el Programa ha desarrollado con los docentes. De esta forma, en la primera tabla se señala la percepción declarada por los directivos, cuando se les pregunta si las sesiones han sido suficientes para que los docentes se apropiaran del tema abordado por la intervención. En términos generales la apreciación es positiva, especialmente en la quinta región. Una situación levemente menor se aprecia en el caso de la región metropolitana que registra una declaración ubicada en la categoría “ni de acuerdo ni desacuerdo”. En cambio, a partir de las declaraciones de los directivos, es posible sostener que la percepción de la sexta región es claramente más baja que la observada en las otras dos regiones, pues sólo en este caso la proporción de directivos ubicados en la categoría “suficientes”, es menor que la registrada en las dos restantes.

Tabla 117
Número Sesiones para la Apropiación y Región

Categorías	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Suficientes	7	2	10	19
Medianamente Suficientes	3	3	4	10
Insuficientes		2	1	3
Total	10	7	15	32

Respecto de la opinión por la organización implementada por el Programa para realizar el perfeccionamiento de los docentes, los directivos la califican positivamente, aún cuando también se registran declaraciones ubicadas en la categoría “regular”. Distinguiendo por regiones y considerando que el número de escuelas atendidas es diferente, la información presentada en la siguiente tabla muestra que los directivos de la sexta región tienen una percepción menor, respecto de la organización, que sus pares de las otras dos regiones.

Tabla 118
Calificación de la Organización del Trabajo con Docentes y Región

	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy Buena	3	2	3	8
Buena	6	3	9	18
Regular	1	2	3	6
Total	10	7	15	32

En la próxima tabla se aprecia la percepción manifestada por los directivos, respecto del nivel de motivación, que ellos observaron, en los docentes que participaron de las actividades desarrolladas por los Programas de Educación Emocional. Al respecto, es interesante observar que sólo un directivo calificó de “muy alta” la motivación de los docentes, mientras que otras dos opiniones indican que la motivación es baja. Pese a ello, la proporción más alta se ubica en la categoría “alta” seguida muy de cerca por la “medianamente alta”. En síntesis, según los directivos, la motivación observada en los docentes puede definirse como medianamente buena a buena. Pero al distinguir por región los datos señalan que la opinión de los directivos de la quinta región es mejor que la registrada en la región sexta y metropolitana, de hecho sólo 2 opiniones de 10 no se ubican en la categoría “alta”.

Tabla 119
Motivación de los Docentes que participaron y Región

	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy Alta		1		1
Alta	8	2	6	16
Medianamente Alta	2	3	8	13
Baja		1	1	2
Total	10	7	15	32

En las próximas cinco tablas bivariadas, se resumen las percepciones que tienen los directivos respecto de los efectos del Programa de Educación Emocional, en diferentes dimensiones del desempeño profesional de los docentes. En la primera de ellas, los directivos se pronuncian sobre los efectos de la participación de los docentes en la generación de relaciones de mayor confianza entre ellos, mostrando que en términos de conjunto la percepción es buena, aún cuando en términos comparativos es mejor la percepción de la quinta región.

Tabla 120
Mayor Confianza entre los Docentes y Región

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de acuerdo	1	1	4	6
De acuerdo	8	3	6	17
Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo	1	3	4	8
En desacuerdo			1	1
Total	10	7	15	32

Una situación similar a la anterior se advierte cuando los directivos se pronuncian respecto de la contribución que ha tenido el Programa en el desarrollo de actitudes positivas en los docentes, para resolver conflictos entre ellos. Es decir, siendo en general buena, en términos comparativos la percepción de la quinta región es mejor que las observadas en las otras dos regiones, las cuales a su vez se mantienen en rangos similares.

Tabla 121
Desarrollo de Actitudes Positivas para Conflictos y Región

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de acuerdo	1	1	1	3
De acuerdo	8	3	9	20
Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo	1	2	4	7
En desacuerdo		1	1	2
Total	10	7	15	32

En relación a los efectos que los directivos observan en el desarrollo de una mejor disposición de los docentes con su trabajo, los datos muestran que una vez más se ratifica la tendencia observada en las tablas anteriores. En general la percepción es buena, más alta en la quinta. Pero considerando que el número de directivos no es equivalente en las tres regiones, los datos también muestran que al comparar las declaraciones de la región sexta y metropolitana, en esta última los directivos tienen una mejor percepción que sus pares de la sexta.

Tabla 122
Disposición con el Trabajo y Región

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de acuerdo	1	1	2	4
De acuerdo	8	3	9	20
Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo	1	3	4	8
Total	10	7	15	32

Respecto de los efectos del Programa en la mejoría de la relación entre los docentes y los apoderados, la percepción de los directivos es muy parecida a la anterior, positiva en general, mejor en la quinta región que en las otras dos regiones. Pero esta vez, la percepción de los directivos de la región sexta y metropolitana es muy similar.

Tabla 123
Mejorar Relación entre Docente y Apoderado y Región

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de acuerdo			2	2
De acuerdo	8	5	7	20
Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo	2	1	5	8
En desacuerdo		1	1	2
Total	10	7	15	32

Por último, en relación a los efectos del Programa en la mejoría observada en los docentes para enfrentar los conflictos en el aula, la percepción de los directivos le otorga menos reconocimiento que en los casos antes observados. Mientras que 18 directivos se ubican en las dos primeras categorías, otros 14 declaran en las dos restantes.

Tabla 124
Disciplina en el Aula y Región

Categoría	Región			Total
	Quinta	Sexta	Metropolitana	
Muy de acuerdo		1	1	2
De acuerdo	7	3	6	16
Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo	3	2	8	13
En desacuerdo		1		1
Total	10	7	15	32

5.3.5. Asistencia de Docentes al Programa

La siguiente tabla da cuenta de la relación entre la cantidad de profesores que comenzaron a participar en las actividades de las tres consultoras y la cifra de docentes que continuaban asistiendo al finalizar las intervenciones. Esta información fue

proporcionada por el directivo de cada establecimiento, a través de un ítem incorporado en el cuestionario auto-aplicado.

Tabla 125
Asistencia de Docentes al Programa de Educación Emocional

Colegio	Iniciaron	Terminaron	Diferencia
Exequiel Puelma	10	6	-4
Windmill College	36	36	0
Teodor Heuss	10	10	0
Thomas A. Edison	15	15	0
Teniente Ignacio Serrano	10	10	0
Escuela Canadá	29	28	-1
Almirante Wilson	20	15	-5
Catalunya	13	11	-2
Colegio Terranova	20	19	-1
Arauco	26	26	0
Región Quinta	189	176	-13
Antonio de Zúñiga	53	53	0
Inés de Suárez	8	8	0
Los Llanos	22	3	-19
Nor-Oriente	26	18	-8
Los Maitenes	9	6	-3
Millahue de Apalta	14	3	-11
Colegio España	29	18	-11
Región Sexta	161	109	-52
El Llano de Maipú	6	5	-1
Valdivia de Paine	22	22	0
Los Aromos	10	10	0
Lo Salinas	11	8	-3
Francisco J. Krugger5	15	12	-3
Los Rosales	23	22	-1
Liceo A-131	90	80	-10
Villaseca	10	10	0
Alto Jahuel	54	22	-32
Sol de Septiembre	9	9	0
Santa Sara	10	11	1
Cacique Colín	10	6	-4
Santa Rosa	10	10	0
Polonia Gutiérrez	18	14	-4
Gonzalo Pérez	30	15	-15
Región Metropolitana	328	256	-72
Programa	678	541	-137

A partir de estas declaraciones proporcionadas por los directivos, se observa que en términos de conjunto, se registró una disminución de 137 docentes. Es decir, de 678 profesores que comenzaron participando en el programa, la asistencia bajó a 541 al finalizar el Programa. La tabla que se presenta más abajo agrupa los datos, proporcionando la tendencia de cada región.

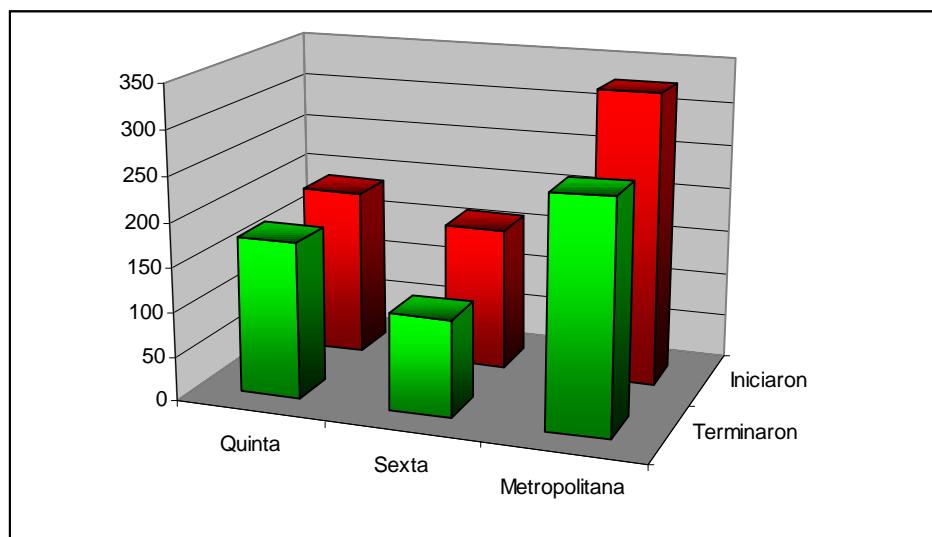
Tabla 126
Asistencia de Docentes por Región

Región	Iniciaron	Terminaron	Deserción	Deserción %
Quinta	189	176	-13	6,88
Sexta	161	109	-52	32,30
Metropolitana	328	256	-72	21,95
Total	678	541	-137	20,21

Al respecto, se aprecia que en términos nominales, la región metropolitana es la que registra la deserción más alta. No obstante, en términos proporcionales, la sexta región es la que tiene el porcentaje más alto, alcanzando al 32,35 de deserción. Por el contrario, la quinta región sólo muestra un 6,88% de disminución en la participación docente, mientras que en la región metropolitana el porcentaje es de 21,95%. Desde esta perspectiva, la sexta región es la que registra los indicadores más modestos, pues cuando el porcentaje de deserción se relaciona con la cantidad de profesores que comenzaron participando, se advierte que de 161 docentes la deserción fue de 32,30%, en cambio en la región metropolitana, la relación indica que de 328 profesores, el porcentaje es de 21,95%. Esta relación es importante, en la medida que cualitativamente no es equivalente administrar y gestionar una intervención con 161 participantes o con 328.

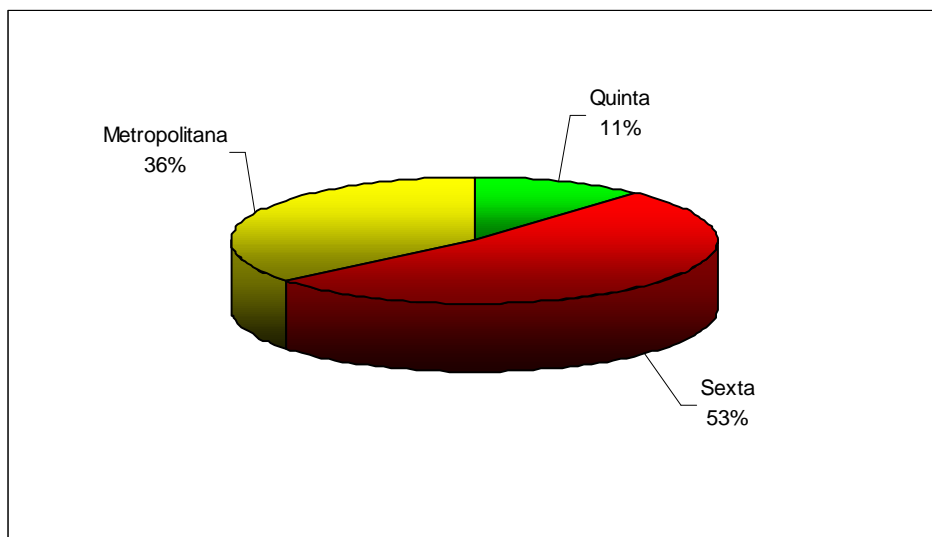
Del mismo modo, para ajustar más detalladamente la interpretación de estos resultados, es necesario considerar que en la región metropolitana, el Programa atendió a 15 establecimientos educacionales, mientras que en la sexta región participaron 7 escuelas y liceos. Con esta última información se puede asumir que la deserción de docentes de la sexta región se explica, en parte, dado que la mayoría los profesores de tres establecimientos participaron sólo en el momento inicial de la intervención.

Gráfico 32
Asistencia de Docentes por Región



Por lo tanto, respecto de la deserción total de docentes al Programa de Educación Emocional, el próximo gráfico muestra que la quinta región explica un 11% del total de profesores que no finalizaron el proceso de perfeccionamiento. La región metropolitana explica un 36% del total de la deserción. Mientras que el porcentaje de la sexta región explica el 53% de la deserción total.

Gráfico 33
Deserción Docente al programa de Educación Emocional



6.- ANALISIS CUALITATIVO DE ESTABLECIMIENTOS PARTICIPANTES EN PROGRAMAS DE EDUCACION EMOCIONAL

6.1.- EXPECTATIVAS INICIALES DE LOS DOCENTES

La mayor parte de los docentes entrevistados reconoce haber tenido altas expectativas sobre el Programa de Educación Emocional. Estas expectativas se pueden organizar, esquemáticamente, en torno a dos dimensiones: desarrollo profesional y relaciones con los alumnos; y, desarrollo emocional de los docentes. Por cierto, esto posee fines analíticos, y constituyen énfasis antes que dicotomías en el discurso de los profesores. De hecho, muchas veces los profesores articulan elementos de ambas dimensiones.

Aspectos asociados al desarrollo profesional y mejoramiento en las relaciones con los estudiantes: En este polo priman las referencias a aspectos relativos al ejercicio profesional docente, en particular en lo referido a la relación al interior del aula entre docente y alumnos, a la forma de mejorar su desempeño docente incorporando lo emocional y apropiarse de herramientas para comprender de mejor manera a los niños, toda vez que muchos de los profesores asumen que están frente a un alumnado distinto al de antaño, “nuevo”, al que ellos describen como carente de normas y valores básicos.

En este ámbito, algunos de los aspectos mencionados por los docentes son los siguientes: *“aprender a manejar ciertas situaciones conflictivas”*, comprender problemas emocionales de los alumnos, aplicar lo aprendido con los alumnos, aprender a no perder el control con los alumnos, aprender a hacer cosas motivantes en la clase, *“lo que nosotros hagamos desde el punto de vista pedagógico tendría que estar empapado justamente del punto de vista emocional”*, hacer un cambio profundo en lo educativo, *“cambiar el enfoque para hacer las clases, no solamente aprender técnicas de relajación”*, aprender metodologías para atender problemas emocionales de los alumnos, entregar elementos a los niños para que exista un mejor clima en el aula, etc.

Los docentes de la escuela Exequiel Puelma son quienes construyen un discurso desus expectativas que vincula con mayor claridad el curso con la incorporación de herramientas de directa “utilidad” en el ejercicio profesional, antes que en el estado emocional de cada uno de los docentes. Su preocupación, en este caso, consistía en saber qué de lo aprendido en el curso puede tener impacto en el modo de hacer la clase y tratar cotidianamente con los niños.

Aspectos asociados al desarrollo personal: Otros docentes tienden a concentrar sus expectativas en los beneficios que esperan que el curso provoque en su estado emocional. Se menciona, por ejemplo, que esperan que sea un espacio para *“sacar nuestras cosas a flote”*, para estar más descansado, para trabajar en la parte humana del docente y para mejorar su disposición al trabajo. De hecho, en la escuela Arauco, donde los docentes manifiestan un importante agotamiento emocional, una docente señala que ella esperaba que el curso fuera como un taller de desarrollo personal, que le sirviera, en primer término, para aprender a manejar sus emociones y superar el agotamiento producido por el trabajo.

Otra escuela donde este discurso centrado en los beneficios para la persona del docente es la Escuela Polonia Gutiérrez, institución donde también se reportan importantes

problemas en la convivencia de la escuela; en especial, entre los docentes y un grupo importante de alumnos nuevos, los que son calificados negativamente por los docentes e identificados como una permanente fuente de tensiones y problemas al interior del establecimiento.

En resumen, en casi todas las escuelas los docentes manifestaron en un inicio tener altas expectativas respecto al curso. La excepción la constituye la Escuela de Quillota, donde por la sobrecarga de trabajo y el estrés declarado por algunos docentes y directivos, este curso fue percibido negativamente como “una cosa más” que venía a agravar la situación de desgaste en que ellos manifestaban sentirse.

6.2.- PARTICIPACION DE LOS DOCENTES

Se plantean claramente dos modalidades distintas de entender el ingreso del establecimiento a un programa como este, lo que no tiene relación con el tipo de institución que lo esté ejecutando:

Participación de los docentes en la decisión de ingresar al Programa de Educación Emocional: Esto se presentó en dos escuelas de la Metropolitana y en una de la V Región. La forma que se usó fue preguntarles a los docentes en Consejo de Profesores u otra instancia de reunión colectiva si deseaban asistir al programa. Esto se hizo siempre a instancias de algún directivo de la propia escuela. En estos casos, la propuesta fue aceptada por mayoría o consenso, luego de lo cual se asumía que el compromiso era que todos los docentes de la escuela participaran. La cuota del 70% en este sentido, no funcionaba.

Participación del establecimiento en el programa de Educación Emocional decidido por los directivos, sostenedores u otra instancia del sistema educativo: Esta situación se presentó en las dos escuelas de la VI Región y en una de la V Región. En esta última se generó una seria resistencia de parte de los docentes, lo que se lo hicieron saber a la monitora del equipo consultor que asistió el primer día del perfeccionamiento. En este caso en particular, la monitora fue capaz de revertir la situación, explicitar el sentido del programa, señalar que la participación era voluntaria y conseguir que todos los docentes decidieran asistir al curso.

Al comenzar el curso, las distintas consultoras plantearon que la participación de cada uno de los docentes es voluntaria, lo que se contradecía con la información que manejaban los profesores. Solo en el caso de las escuelas de la V Región esto no produjo deserción entre la primera jornada y la segunda. Esto posiblemente está asociado al hecho de que estas sesiones eran por establecimiento o para un pequeño número de éstos.

En el caso de los establecimientos de la VI y la Región Metropolitana, se produjo un porcentaje de deserción que varió entre uno y otro establecimiento. Las principales razones esgrimidas para justificar esta deserción, según lo expresan quienes continuaron participando a partir de los comentarios recibidos de parte de sus pares que desistieron, son: “*que no es necesario*”, “*desinterés*”, “*no sirve*”, “*no les gustaba*”, entre otras.

En dos escuelas, la deserción fue mayoritaria, y se produjo entre la primera y la segunda jornada de tipo general; es decir, luego de habérseles comunicado que la participación era

de carácter voluntario. De hecho, en la escuela de Santa Cruz sólo permaneció el 25% de los docentes y en la escuela rural de Lampa sólo continuó el 20%. Junto a lo antes mencionado, en ambas escuelas, otras de las razones dadas para explicar esta situación está el largo y agotador viaje para asistir al curso (cerca de 5 horas diarias, durante tres días seguidos, en el caso de la escuela Santa Cruz) y la lejanía y dificultades de acceso (Escuela rural de Lampa). En ambos establecimientos, esto coincide también con una pérdida de interés en el curso por parte del directivo que había impulsado la iniciativa al interior de la escuela.

De los docentes que continuaron participando la mayor parte de ellos reconoce estar interesado, aun cuando esto presenta distintos grados. Algo similar ocurre con la asistencia a las distintas sesiones del perfeccionamiento. En el caso de las sesiones colectivas se observa una participación de los docentes más irregular. En el caso de la VI Región, con sólo tres sesiones generales, la deserción parece haberse producido mayoritariamente luego de la primera jornada. De hecho, los docentes manifiestan que varios de sus colegas tenían dificultad para asistir aquellos días, por problemas familiares (cuidado de niños, por ejemplo), considerar que es un día de descanso o por estar realizando algún otra actividad impostergable (asistir a la Universidad).

En el caso de las escuelas focalizadas de la VI Región y en las sesiones por escuela de la Metropolitana, la asistencia parece haber sido mayoritaria. Esto era facilitado, en varios de los casos observados, por la suspensión de clase, lo que generaba mejores condiciones para participar del curso de perfeccionamiento.

En el caso de las escuelas de la V Región, la asistencia a las sesiones por parte de los docentes de cada una de las escuelas fue casi completa y manifiestan, en su enorme mayoría, interés por el curso.

Respecto de este punto se pueden extraer algunas conclusiones:

- La participación para cada una de las escuelas presenta dos modalidades, en unos casos los directivos deciden en conjunto con –o consultan a- sus docentes; y en otras, solo se les comunica. En cualquier caso, cuando se decide participar, el mensaje que se les envía a los docentes es que la participación es obligatoria.
- En el momento en que las consultoras informan de la voluntariedad, en escuelas de la VI Región y de la Metropolitana se produce una alta deserción, superando en algunos casos, el 75% de los docentes que habían comenzado. En el caso de la V Región, el proceso es diametralmente distinto, pues al ser informado que es voluntario, la deserción que se produce es marginal.
- El interés por participar en el caso de quienes continuaron asistiendo, parece haber sido alto, con la excepción de algunos docentes, en especial de la escuela rural de Lampa, quienes expresan continuar solo por “cumplir”.

6.3.- CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROGRAMA

6.3.1 Infraestructura utilizada durante las sesiones de trabajo

Las referencias a la infraestructura usada en las sesiones del Programa de Educación Emocional, están en directa relación con las sesiones colectivas de perfeccionamiento, donde se agrupaban docentes de toda una región o de una comuna. Este es el caso de la VI Región y de la Región Metropolitana. En la V Región, se desarrollaron sesiones colectivas en una de sus comunas, asistiendo un pequeño número de escuelas y profesores, lo que, posiblemente, explique la inexistencia de referencias negativas a la infraestructura usada por SEPEC.

La evaluación de los profesores sobre la calidad de la infraestructura está en directa relación con el número de participantes por sesión. Parte importante de ellos señala la inconveniencia de trabajar con un número tan abultado de personas, y sostienen, enfáticamente, que este tipo de trabajos requiere de grupos pequeños. Por lo mismo, manifiestan que el trabajo de los equipos consultores se habría visto dificultado por el tipo de locales utilizados, inhibiendo la participación de algunos docentes. Para las regiones VI y Metropolitana, se señala que hubo aglomeración, desorden, desilusión entre los docentes, etc. Este tipo de crítica no se aprecia en la V Región, incluso en el caso de los docentes que trabajaron con profesores de otras escuelas.

Junto al tamaño de los salones utilizados durante algunas sesiones colectivas de las regiones VI y Metropolitana, también se crítica las condiciones en que se encontraban estos espacios. Se menciona que en una de las sesiones masivas de la VI Región, el salón utilizado era frío, le faltaban algunos vidrios y el espacio era pequeño.

En resumen, los lugares en que se realizaron las sesiones generales no fueron considerados apropiados por los docentes. Según ellos, esto habría influido en su menor disposición y en la alta deserción que se vivió en dos regiones. Este tipo de críticas se encuentra asociado con la percepción de muchos docentes de que la “emocionalidad” no se puede trabajar en grupos tan numerosos.

6.3.2. Material Pedagógico entregado por las consultoras

Sobre la calidad del material entregado por las consultoras a los docentes participantes, las percepciones de éstos son muy divergentes. Una mirada por región da cuenta de esto:

Quinta Región: La evaluación sobre la calidad del material entregado es positiva y unánime entre los docentes. Este consistió, fundamentalmente, en un portafolio que se les entregaba a todos los profesores participantes del curso. Sobre este material se destacan dos cosas: el cuidado en la presentación y la calidad de los materiales usados (“bonito”, “bien presentado”, “excelentes”); pero también, se menciona la pertinencia y utilidad del material en el contexto del perfeccionamiento, pues sería esquematizado, ordenado y reflejaría lo aprendido en el curso, al incorporar lo trabajado en clase (“Las diapositivas que ponen en Power Point están ahí también, en los mismos folletos”).

Los docentes consideran que el material entregado por SEPEC complementa lo trabajado en las clases, permitiendo que los contenidos vistos en las sesiones sean apropiados de

mejor manera. Asimismo, docentes de las dos escuelas manifiestan haberlo compartido con colegas o familiares que trabajan en otros establecimientos escolares.

Sexta Región: El material entregado por Asesorías Estratégicas es evaluado en forma dispar, mientras unos lo consideran positivamente, otros manifiestan derechamente indiferencia e incluso desconocimiento del material entregado. En el caso de la escuela no focalizada, la mayor parte de los docentes señala no haber recibido el Compact Disc con textos de apoyo: “*no sé nada (del CD)*”, “*Yo soy totalmente ignorante, no sé. Y si lo tuviera no lo he visto*”. Estos docentes solo expresan haber recibido “*el cuaderno*” de parte de la consultora y un folleto con una explicación de las “*dinámicas*” realizadas en las sesiones. En este caso, el material entregado no parece haber cumplido el objetivo de complementar con lecturas el trabajo realizado en las sesiones.

Región Metropolitana: No se hace ninguna mención a la entrega de materiales pedagógicos a los docentes. La única docente que hace alguna alusión al respecto señala que esto no constituye ningún problema: “*(está de más) que te entreguen una cantidad de fotocopias cierto con una cantidad enorme de contenidos que ni siquiera vas a leer porque no tienes tiempo*”.

6.3.3 Equipos y monitores de las consultoras

En términos generales, la opinión de los docentes sobre los equipos de trabajo de las consultoras es buena, si bien poseen ciertas diferencias entre las distintas consultoras que es importante mencionar.

a.- Sexta Región

La evaluación global de los docentes sobre los monitores es buena, destacándose su capacidad en el manejo de los contenidos. Por ejemplo, se señala que es “*gente muy preparada*”, que manejan “*los temas*” y que poseen dominio en lo que imparten.

Pese a que estas referencias abarcan al grupo en su conjunto, se menciona con particular énfasis a Juan Cassasus, de quien se dice que posee una gran capacidad. Sin embargo, varios docentes señalan tener dificultad para comprender sus exposiciones: “*el lenguaje (...) tan elevado*”, “*como que de repente no le entiendo mucho*”, “*a veces se le decía al señor Juan Casassus que hablara en términos más simples para que todos entendieran*”.

Otro aspecto que se menciona, aunque en un lugar secundario, es la capacidad de los monitores para generar “*un ambiente rico de trabajo*”, “*cálidos*”, “*agradables*” y donde los docentes manifestaban sentir “*confianza*”. Esto lo resume una de las docentes de la escuela focalizada de Rancagua: “*del punto de vista humano son súper acogedores, generan un ambiente muy rico de trabajo. Dan ganas de esto, o sea se siente bien, se siente grato, se siente en confianza*”. Finalmente, una profesora señala que los monitores son como modelos para uno, “*como más o menos la persona que uno siempre quiere contar cuando uno se quiere acercar a alguien y conversar con alguien*”.

Sin embargo, esta positiva percepción, sin embargo, no es compartida en su totalidad por aquellos docentes que provenían de escuelas no focalizadas. Si bien destacan el manejo, la calidez y la competencia profesional del equipo consultor, expresan cierta decepción:

“...siempre nos dejaron como de lado y a pesar de que nosotros teníamos hartas ganas de participar, de estar metidas en el curso”

“...es lamentable, porque yo le vuelvo a repetir si un curso es excelente no se puede dejar hasta ahí. Claro, deberíamos continuar nosotros, pero no, parece que no nos tomaron mucho en cuenta”.

En resumen, los docentes realizan una evaluación positiva del equipo de trabajo, destacando el manejo de los contenidos del curso y la capacidad para crear climas de trabajo donde prima la confianza, la disposición a escuchar a los docentes y la cercanía afectiva. Sin embargo, en el caso de los docentes de escuelas no focalizadas, aparece la imagen de no haber sido suficientemente considerados ni escuchados. La existencia de esta percepción subjetiva entre los docentes de los establecimientos sin atención focalizada, puede contribuir a explicar la deserción que afectó a este tipo de escuelas en la VI Región.

b.- Región Metropolitana

En términos generales, la valoración que los docentes realizan del equipo consultor de Amar Educa es positiva. Por un lado, se destacan sus cualidades personales: expresando, entre otras cosas, que los miembros del equipo consultor eran: “*super motivadores*”, “*excelentes personas*”, “*preocupados por nosotros*”, “*se reían de nuestras anécdotas*” y que “*yo creo que eso es lo que importa*”. Y, por otro, se expresa una valoración positiva de las cualidades profesionales del equipo, destacando su capacidad para establecer lazos y vínculos con los docentes:

“...se veía que había un trabajo como planificado, organizado, o sea desde el momento en que ellos empezaban era un trabajo que se veía preparado para tratar tal o cual tema y qué actividad y el tiempo. Se veía un trabajo planificado y siempre se evaluaba el taller antes de terminar la jornada y eso hablaba bien de ellos como profesionales, aparte que tenían esa capacidad de plantarse en el grupo”.

“...las personas que nos entregaron la capacitación a mi también como que me llegaban, el Doctor Maturana, Rodrigo... O sea, el cómo ellos decían las cosas era como a ti te llegaba”.

El otro elemento central en la caracterización que hacen del equipo de Amar Educa está referido a la importancia de la presencia del Dr. Maturana. Sobre esto, una docente señala:

“Además como estaba el señor Maturana... él estaba liderando el proyecto... entonces como él es una eminencia que tenemos en nuestro país, hay que aprovecharlo. Entonces yo, más por eso también lo tomé”

“(Al Dr. Maturana) Yo lo encuentro súper bueno, o sea excelente, como entrega, desde la voz que tiene... Escucharlo es como que se siente una paz...”

En resumen, existe una alta valoración del equipo en su conjunto, destacando sus aspectos personales y los vínculos afectivos que creaban en las sesiones de trabajo. También se debe mencionar que la presencia del Dr. Maturana seduce y atrae a los

docentes, estableciéndose con él una relación cualitativamente diferente a la que existe respecto de los otros miembros del equipo.

c.- Quinta Región

La percepción general de los docentes sobre el equipo de SEPEC es buena. En primer lugar, se destacan las cualidades personales de los distintos monitores que trabajaron en las escuelas. Según los docentes, los monitores eran “*entretenidos*”, “*sencillos*”, “*espontáneos*”, “*amenos*”, “*simpáticos*”, “*agradables*”, “*dulces*” y “*motivados*”.

Otro elemento que aparece con recurrencia en las entrevistas está asociado con la disposición de los monitores a reconocer los saberes de los docentes participantes; elemento que no está presente en las percepciones de los docentes de las otras regiones respecto de los equipos que trabajaron con ellos. Esto lo explica una docente de la escuela de Quilpué:

“En ningún momento eran prepotentes, hay un trato de profesional a profesional. Si tú sabes esto, yo sé esto otro, juntemos lo que sabemos y aprendamos más”.

La disposición a considerar como interlocutores válidos a los docentes, también se expresaba en la preocupación que los monitores habrían tenido de considerar los contextos específicos de las escuelas:

“...súper simpática además la gente, agradables, de repente uno va a curso así donde los monitores se creen así lo máximo. (...) en cambio ellos no. La última niña que era profesora y que trabajaba en un colegio que era como bien top, por lo que ella contaba, igual era como bien aterrizada. Bien asequible, bien abierta a comprender que la cultura de acá es distinta”.

Sin embargo, en una de las escuelas se crítica a un monitor, porque “*no dejaba hablar*” y conducía demasiado las respuestas. Esto refleja una imagen de lo que deben ser los perfeccionamientos de acuerdo a la percepción de los docentes: espacios donde sentirse escuchados, comprendidos, valorados, respetados y considerados como profesionales. El hecho de pensar que los monitores aprenden de ellos podría estar reflejando el deseo de ver socialmente legitimado su saber profesional; lo que, por cierto, mejora su autoestima y disminuye las resistencias que, en muchos casos, los docentes tienen para atender y escuchar las ‘voces’ externas a la escuela.

6.3.4 Opinión docente sobre las actividades realizadas

Habiendo descrito las actividades desarrolladas por los distintos equipos (ver capítulo de implementación), en esta parte nos centraremos en la percepción subjetiva de los docentes ante el tipo de actividades realizadas por el programa de Educación Emocional. Dado que en las tres regiones existieron modalidades de trabajo distintos, abordaremos por separado cada una de las experiencias, a partir de los siguientes tópicos: qué actividades son las que más valoran, cuáles no les gustaron y qué creen los docentes que le faltó a las actividades implementadas en el marco del Programa de Educación Emocional.

a.- Quinta Región

Las actividades desarrolladas por SEPEC son percibidas en forma positiva por los docentes, quienes se refieren a ellas con expresiones tales como: “*súper buenas*”, “*entretenidas*”, “*los profesores disfrutaban*”, “*nos sentíamos como unos cabros chicos, éramos niños, con los pañuelos en el suelo*” y que fueron “*como de menos a más*”. Por ejemplo, una docente de la escuela de Quillota, se refiere a la primera sesión del curso:

“En la primera clase inmediatamente empezamos con actividades prácticas, con dinámicas, me acuerdo que esa vez trajo géneros de colores, un montón de cosas. Entonces, quedamos súper contentas”

La valoración de los profesores de las actividades desplegadas por SEPEC, encuentra su explicación en el hecho de que éstas se habrían caracterizado por ser participativas, con una orientación práctica y centradas en el respeto y valoración a la palabra del docente.

En términos específicos, las actividades que más les agradaron a los profesores fueron aquellas dinámicas vinculadas con el cuerpo y la relajación. Por ejemplo, profesoras de la escuela de Quillota destacan el trabajo de una monitora, debido a las actividades de trabajo corporal que ella realizaba:

“R1: Lo más rico fue la cosa de la relajación que nos hizo una niña.

R2: Ella hizo más trabajos prácticos que los demás, los demás igual hicieron dinámicas pero más breves. Ella centraba harto su exposición, con harta práctica, con relajación.

R3: Yo creo que es lo que nos está faltando a nosotros”.

Las actividades de trabajo corporal también se consideran importantes por la posibilidad de establecer lazos y vínculos con otros docentes, a partir de un registro no habitual en las relaciones interpersonales que se dan en la escuela. Es decir, más allá del beneficio individual que cada docente obtiene de este tipo de dinámicas, al esparcirse, distraerse y distender el cuerpo, existe una ganancia para el colectivo de docentes:

“...compartimos entre nosotros de otra manera también, como decían nos hacían masajes, hacían juegos de pareja y eso también de repente es bueno, porque hace muchos años que estamos juntos, pero el hecho de tomarle la mano a la colega, haciendo algún ejercicio, es bueno”

En un segundo orden de relevancia, al menos en lo que toca a la satisfacción de los docentes con las actividades, se encuentran diferentes dinámicas que permitían analizar, discutir y reflexionar en conjunto:

“...en los cursos hubo harta participación, los profesores igual daban la instancia como para opinar. De hecho, siempre empezábamos con reflexiones, leíamos noticia dábamos opiniones acerca de eso, siempre. Con la Jessica empezábamos de esa manera. Entonces sí habían espacios”

“Ella exponía y al tiro se iba pidiendo opiniones acerca de el tema. Entonces no era exposición y nada más”

En estos espacios se estimulaba constantemente la participación de los profesores, produciéndose discusión, debate, confrontación de opiniones, aun cuando no siempre las temáticas estuviesen directamente relacionadas con la escuela. De hecho, los docentes manifiestan que el vínculo entre lo tratado y la realidad de la escuela, era muchas veces establecido por ellos mismos:

“... (hablábamos de) cómo se formaban las emociones, qué eran las emociones, analfabetismo emocional. Igual de la actualidad, eran cosas como bien actuales con respecto a lo que uno está inmerso en la sociedad. Entonces por eso que ella (otra profesora) decía a lo mejor que no eran como tan de escuela. Aunque nosotros teníamos que relacionarlo igual con la escuela, porque estábamos haciendo ese trabajo para aplicarlo a los niños. Pero primero se comenzaba hablando en general de la sociedad, de cómo estaba reaccionando la sociedad frente a distintas situaciones”

Ahora bien, entre las actividades que causaron desagrado o no fueron motivantes para los docentes, nos encontramos con una dinámica desarrollada por un monitor, la que se habría caracterizado por conducir las respuestas, controlar la participación de los docentes y enseñar apresuradamente los contenidos. Según una docente:

“...en qué sentido no se cumplieron mis expectativas, en que la persona que nos guió -yo no se si es por que se sentía un poco presionada por el tiempo- nos limitó bastante en memorizarlo, era como demasiado rápido, o sea como que nos metió hartas cosas...”

“No es que no nos dejara hablar, sino que como que nos conducía bastante el camino. Entonces -bueno, creo que él era periodista- entonces en el fondo como que nos encaminaba bastante las respuestas, y a nosotros los profesores nos gusta explayarnos”.

Un aspecto que es particularmente valorado por los profesores, es la posibilidad de ser escuchados y de contar con un espacio para expresar opiniones. Junto a esto, las docentes de la escuela de Quillota, manifiestan que tener que escribir les complicaba: *“Sí, sí, cuesta más escribir. Expresar con palabras o con gestos algunas cosas no cuesta pero llevarlas al papel sí que cuesta. Cómo lo escribes, qué digo...”*. Algo similar plantearon respecto de las evaluaciones realizadas por SEPEC:

“Cuando terminábamos el curso te pasaban al final una evaluación, donde también te preguntan qué aprendiste y todas las semanas la misma hojita. (...) era cansador, entonces al final era como un poco estresante”.

Pese a que los docentes manifiestan que las actividades realizadas por SEPEC siempre tuvieron una orientación práctica, algunos de ellos expresaron que les hubiese gustado un mayor número de actividades donde se plantearan con más claridad cómo transferir lo aprendido al aula, al trabajo con los niños. Como se verá posteriormente en el apartado referido a los resultados del programa, esto puede estar vinculado al hecho de que las actividades de los cursos de perfeccionamiento, para algunos docentes, revelan su pertinencia a partir de la utilidad que puedan tener en su quehacer profesional. Tal cual lo explicita una docente de la escuela de Quilpue:

“A mi me faltó una sesión o algo que a uno le dijeran cómo manejar ciertos problemas o ciertos conflictos dentro de la sala o fuera de la sala”.

Los docentes de la escuela de Quillota señalan, por su parte, que les hubiese gustado haber trabajado en conjunto con los directivos de la escuela:

“Resulta que a nosotros siempre nos han reunido, en este programa, a docentes aparte, y directivos aparte. Y hay una sugerencia que me gustaría muy de aquí adentro, que independiente de que fueran aparte, es muy importante para este desarrollo personal, que cuando nosotros jugamos, (...) cuando estamos aquí entre pares, nosotros somos todos iguales. Y a veces las cosas se mejoran cuando nuestros directivos están también aquí.”

“(que se den) instancias donde nosotros podamos compartir con ellos y sentir(nos) cercanos”

En resumen, las actividades implementadas por SEPEC son valoradas por los docentes, perciben que han sido de utilidad y, en general, logran satisfacer las expectativas que tenían sobre el curso. A partir de esto se pueden esbozar ciertas ideas sobre lo que los docentes demandan de los cursos de perfeccionamiento y de sus propias instituciones. Por ejemplo, el trabajo corporal es visto, por algunos docentes, como un elemento que supera la dimensión individual, siendo una forma distinta, novedosa, de mejorar el conocimiento y la convivencia que tienen de otros actores de la institución escolar. También se puede mencionar la importancia que le asignan a la existencia de espacios y oportunidades para participar y expresarse, siempre a partir de la validez de su *“palabra”*. De hecho, cuando esto no ocurrió fue resentido por los profesores.

c.- Sexta Región

Las actividades desarrolladas por Asesorías Estratégicas son percibidas en forma ambivalente por los docentes, existiendo quienes se encuentran satisfechos con ellas, mientras que otros las percibieron de modo radicalmente distinto. Tal como veremos, esta percepción está cruzada por la realización de dinámicas vinculadas al trabajo con experiencias emocionalmente complejas. En ese sentido, las actividades parecen estar centradas en el “sentir”, en lo “experiencial”, y es justamente esto lo que genera reacciones de rechazo en algunos docentes.

En términos generales, observamos que un grupo de docentes se manifestó complacido con las actividades, señalando, por ejemplo, que: *“todas me encantaban”, “nos reímos harto, lo pasamos súper bien”,* que el programa era *“dinámico, entretenido, bien planificado”,* y que las actividades eran *“participativas”, “variadas”, “innovadoras” y “entretenidas”*. En sentido contrario, otro grupo de docentes manifestó que las actividades no fueron lo esperado. Por ejemplo, una profesora de la escuela de Santa Cruz al narrar su experiencia, cuenta lo siguiente:

“De los 3 días, el único día que lo disfruté fue el último día, cuando estuvo este profesor... este que nos hizo bailar, que nos hacía qué sé yo, música. Ese día realmente lo disfruté, que fue el último día, el día sábado. Pero los dos días anteriores...”

Las mayores críticas de los docentes están referidas a la realización de actividades emocionalmente *“demasiado fuertes”*, donde ante el estímulo de recordar situaciones conflictivas, *“dolorosas”*, algunos docentes lloraban, en el contexto de un curso de

perfeccionamiento con más de un centenar de docentes. Esto generó abierto rechazo de parte de algunos profesores:

“...para mi fue caótico. Tal vez la primera parte, el primer día, dije: ‘interesante’. Pero el segundo día, cuando comenzaron a llorar tanto los colegas -yo tengo ese problema que cuando veo llorar como que rechazo-. Llorar y llorar, y después yo tenía que estar secándole las lágrimas a la colega. Y ahí como que tuve un choque, me chocó. Claro, el primer día eran ejercicios. Pero cuando ya, comenzaron a fluir esas emociones, a llorar, ‘tan fuerte’...ayayay, como que ahí...”

Otra docente de la escuela de Santa Cruz, se expresa en similar forma:

“...Lo que no me gustaba era que de repente algunas actividades que eran como demasiado fuertes. Ir bien al interior de nosotros mismos y explorar en nuestro pasado o ponerse en situaciones que (eran) realmente pasadas, que hacían daño, entonces eso. (...) las encontraba como demasiado fuertes, porque todos lloraban, y era un llanto pero con dolor. Yo creo que se acordaban de quizás qué problemas que tuvieron antes. Entonces, eso yo no. Ese tipo de actividades, no. Feliz con otras actividades, de pensar, pero eso no. Era como volver a sufrir, volver a recordar lo que uno pasó”

El rechazo de un grupo de docentes es otro elemento que ayuda a explicar la alta deserción de los docentes de la escuela de Santa Cruz. Generalmente, quienes manifestaron esta percepción ante la expresión emotiva de otros docentes dejaron de asistir al curso.

Sin embargo, también hubo docentes que consideraron estas dinámicas desde un ángulo completamente inverso, pues sintieron que este tipo de experiencias era una oportunidad de liberar tensiones, de expresar sus emociones::

“...me gustó eso que nos hacían volver a revivir historias. Me gustó, me acordé de mi mamá. Eso es lo que más le llegaba a uno. Sí, me gustó”

“...al principio como que costaba un poco, abrirse, empezar a contar sus cosas, es que uno nunca es así. Entonces, eso te ayuda en ese sentido. De contar lo que yo siento, de confiar, de hablar”

“...La primera vez olvídate, mi carga emocional fue horrible de grande, exploté en llanto, lloré hasta que no quise más, me desahogué, pero ya no me importó los problemas que tenía... emocionales, entonces yo los afloré ahí. Y luego, después se me hizo un relajo, una experta me relajó, pero desde la punta del dedo de los pies hasta la cabeza...”

Otros docentes, que no desaprobaban este tipo de dinámicas en si mismas, plantearon dudas sobre las condiciones en que éstas se realizaban o sobre el provecho que se podía obtener de ellas:

“...habían unas dinámicas y había alguien que la apoyaba. (...) Por ejemplo, a mi me pasó una situación que estábamos en una dinámica. Entonces, me decía pero sigue, continúa ‘por qué te paso esto, por qué paso lo otro’ cuando cambiábamos de personaje. Entonces yo dije ‘pucha, si hubiésemos tenido de apoyo siempre a alguien cercano’, yo creo que nos hubiésemos liberado y hubiese sido mucho más

enriquecedor. Pero de repente lo hacíamos solos y (pensábamos) estará bien o estará mal. Igual nos hacía bien, pero a lo mejor faltó más cercanía. O sea más, pero si éramos tantos. Que hubiese sido así como más personalizado el trabajo”.

Las referencias a este tipo de experiencias tiende a copar las percepciones de los docentes sobre las actividades realizadas. Sin embargo, también hacen alusiones a otras actividades, hechas tanto en las sesiones masivas como en las jornadas de escuela. Los docentes de la escuela de Rancagua destacan el análisis de situaciones, ya no sólo de la biografía personal, sino también referidas al contexto escolar:

“Eso me gustó más. No tanto de contenido sino de análisis. Porque hay situaciones que analizar, ver cómo uno es, cómo las enfrenta, ya no en forma individual, sino en forma colectiva”.

En el caso de las sesiones en la escuela focalizada, se produjo una mayor vinculación con lo escolar, aunque, según se desprende de las siguientes palabras, siempre supeditado a los contenidos que se estaban desarrollando el curso:

“...llegábamos al momento del conflicto, de algunos conflictos que teníamos dentro del colegio y veíamos la posibilidad de poder solucionarlo, se conversaba bastante la situación, pero siempre tenía que ver con lo que estábamos viendo, no era algo anexo. Ella daba la apertura para que nosotros comentáramos cómo nos estaba yendo en las aulas, con nuestras familias y de ahí nos abocábamos al tema que nos correspondía”

En resumen, dentro las actividades de Asesorías Estratégicas lo que aparece con mayor nitidez desde la subjetividad de los docentes es lo referido a las dinámicas basadas en el relato de experiencias emocionalmente fuertes. Su realización, sin embargo, generó resistencias en un grupo de docentes, quienes señalaron que el contexto era inapropiado y que no se contaba con el apoyo ni la contención suficiente para desarrollar este tipo de dinámicas. Otros profesores, por su parte, las consideraron positivamente, destacando la importancia de mitigar el desgaste emocional y la necesidad de enfrentar los temores y las experiencias complejas que están presentes en las biografías de cada uno de los sujetos.

c.- Región Metropolitana

Las actividades realizadas por Amar Educa tuvieron una dispar evaluación de parte de los docentes. Esto ocurrió, fundamentalmente, debido a la utilización de la modalidad de perfeccionamiento que reunía a un número grande de personas. En el caso de las jornadas por escuela, la valoración que hacen los profesores mejora sustancialmente.

Algunos de los elementos que son valorados positivamente se refieren a la existencia de espacios de conversación y reflexión entre el equipo consultor y los profesores participantes.. Estos espacios eran iniciados con una charla de estimulación por parte de algún miembro del equipo, a partir de la cual se generaba un clima de confianza y apertura, que era utilizado por algunos profesores para expresarse libremente.

“...yo le comentaba a la colega, porque conversamos más, que cuando hablan ellos (Amar Educa) es como, no sé, cuando vas a la iglesia, (sientes) una paz. Por último, alguien que te entienda en tu forma personal, en cómo te estás sintiendo y que tengas un lugar donde poder decirlo, o compartirlo con las otras colegas, porque la instancia

aquí a veces no se da, por tiempo, porque tienes que atender a los niños y te dejas estar tú como persona”.

En ese sentido, el contexto generado por Amar Educa, es percibido como estimulante y abierto a la participación de los profesores:

“...el equipo de trabajo nos ayudaba a nosotros a relajarnos, nos daba la confianza, nos estimulaba de tal forma que uno no se daba cuenta cuando era capaz de expresar todo lo bueno, lo que quiere compartir a lo mejor las alegrías, las penas del minuto, las poníamos ahí en el tapete y se trabajaba todo, la trabajábamos en comunidad y eso era súper grato”.

Cuando las sesiones eran masivas, el trabajo de reflexión de Amar Educa se generaba a partir de la exposición del constructo teórico propuesto por el equipo. En ocasiones, se utilizaban situaciones escolares para ejemplificar, aunque en otras, los ejemplos estaban referidos a situaciones completamente ajenas al mundo escolar.

“...no eran los temas por decirte del manejo de la escuela, nada de eso... o a lo mejor estaban relacionados, pero ellos lo hacían de tal forma... por ejemplo, nosotros dábamos el tema de los errores qué era errar, qué era darse cuenta de un error, qué era actuar con mala intención o con intención, qué era reconocer...”

En las jornadas desarrolladas en las escuelas, el panorama variaba un poco y lo escolar emergía con mayor fuerza. Al menos, eso ocurría en el Liceo de Maipú, donde el espacio abierto por el perfeccionamiento fue usado como un momento de reflexión sobre el establecimiento, en especial, ante la falta de otros espacios de debate y discusión colectiva.

“Todo vinculado a nuestro quehacer, todo vinculado a las expectativas que nosotros teníamos de nuestro colegio, a las expectativas de cómo nos enfrentábamos también el futuro como liceo municipalizado, fueron reflexiones profundas que se hicieron”.

Cuando se trabajaba en las escuelas o Liceos, las actividades fueron consideradas más provechosas, fluidas y con una mayor participación de los docentes:

“...como el grupo era reducido la metodología era mucho mejor porque incentivaba mucho la participación, a la opinión del profesor más que las sesiones masivas de allá. Allá no teníamos voz.”

“Particularmente en la segunda ocasión que vinieron acá y había mucha más participación, más ideas y reflexiones en el fondo”

Uno de los aspectos más valorados por los docentes de una escuela de Lampa fue la incorporación de apoderados a las jornadas de escuela:

“...vinieron apoderados, la dirección del establecimiento citó a apoderados y vinieron a participar de la actividad, entonces nosotros también conocimos esa parte humana de ellos y ellos también nos conocieron a nosotros, no nos vieron solamente como el profesor y el apoderado, sino que éramos como iguales, y todos participamos y compartimos, ellos también compartieron sus experiencia y cómo se habían sentido.”

Otra de las actividades destacada por casi todos los profesores fueron aquellas que no estaban directamente relacionadas con la estimulación de la reflexión y el debate. Es el caso de la actividad dirigida por un profesor de música que logró incorporar entusiastamente a los docentes:

“...parecíamos niños, participamos en una actividad súper buena que fue en el colegio, que me gustó bastante, porque ahí nos creíamos artistas, con una orquesta que formamos. Pero me gustó bastante y me gustaría que siguiera”

“...vino un profesor de música y nosotros dijimos bueno yo he sido siempre mala para la música, no yo no podría tocar eso, porque traían un tambor de estos espectaculares, o sea súper bueno y al final salíamos todos tocando, cuando terminamos era una orquesta espectacular”.

Las críticas de los docentes están referidas a un elemento central: las consecuencias que implicaba para el trabajo del equipo la masividad que adquirirían las jornadas que agrupaban a varios establecimientos:

“...hay que pensar que las primeras sesiones se veía una enormidad de personas entonces muchas veces cuando las actividades que nos planteaban para evaluar a ratos tal vez no alcanzamos todos a salir debido a la magnitud y a la cantidad de personas, además que de repente los temas planteados no eran tan simples, sino que ellos a veces profundizaban, venía una parte más liviana, pero luego profundizaban en los temas, entonces ahí como que se producía una inquietud”.

“Es que cuesta mucho hacerlo tan masivo, por mucho que ellos hubiesen planificado y trataban de ser muy activos, manejaban recursos audiovisuales, pero igual lo que dicen mis colegas, unos estaban escuchando, otros estaban hablando, otros estaban preocupados de las sopaipillas fritas que estaban preparando más allá (...) Son detalles, pero que perjudicaban”

6.3.5 Percepción docente sobre la modalidad masiva de perfeccionamiento

Como hemos visto anteriormente, las modalidades de implementación del Programa de Educación Emocional fueron diversas entre las tres consultoras. En casi todas las escuelas de la V Región, en cuatro de la VI Región y en todos los establecimientos de la Región Metropolitana, se trabajó bajo la modalidad de atención directa a las escuelas. En estas últimas dos regiones, el trabajo en cada establecimiento se combinó con sesiones masivas, donde se reunían todos los docentes de la región (Asesorías Estratégicas) o de cada comuna (Amar Educa). Incluso, en tres de las escuelas de la VI Región la única modalidad a la que pudieron optar fue la del perfeccionamiento masivo.

La evaluación de los profesores suele inclinarse a favor del trabajo en cada establecimiento, en detrimento de las reuniones masivas, las que en algunos casos, superaron los 150 asistentes. En términos generales, los docentes subrayan la necesidad de revisar la coherencia que existe entre el contenido a trabajar (educación emocional) y las modalidades utilizadas por los distintos equipos para llevar a cabo el curso. En este sentido, las críticas están orientadas a dos aspectos claves: la masividad de los encuentros y la necesidad de focalizar el trabajo en cada una de las escuelas.

En las regiones donde se realizaron sesiones masivas (VI y Metropolitana), afloraron diversas críticas a esta modalidad. Se ha mencionado los reparos a la calidad de la infraestructura utilizada para las reuniones masivas de los docentes. Junto a esto, los docentes cuestionan la pertinencia de una estrategia que considera encuentros masivos, debido a que trabajar un problema como la educación emocional requeriría un contexto radicalmente distinto al que se observaba en estas sesiones. Un docente del Liceo de Maipú plantea que:

“...esos temas siempre deben ser tratados en grupos más reducidos y las sesiones eran demasiado masivas, entonces se perdía un poco el objetivo. Habría resultados mejor si hubiéramos sido, a lo mejor, en cada colegio, con los profesores de cada colegio”

Si bien algunos docentes manifestaron que compartir con pares de otros establecimientos era gratificante, y que la masividad no era un impedimento para realizar un buen trabajo, en su mayor parte, los docentes suscriben una postura totalmente contraria. Tal como lo señala una profesora de la escuela de Santa Cruz:

“...me hubiese gustado que hubiésemos sido grupos más pequeños, que hubiésemos tenido así como un guía y que hubiésemos trabajado por ejemplo nosotros y después así algo en general. Pero no, a mi me llamaba la atención esa cantidad de gente, por qué estábamos tantos, o sea de repente cerraba los ojos y ningún problema, funcionaba lo que yo sentía. Esto me hubiese gustado, que hubiese sido con grupos más pequeños, para que hubiésemos como crecido más, yo creo, no sé es mi opinión”.

Al trabajar con un colectivo tan numeroso de docentes no existen las condiciones para poder satisfacer las dudas y demandas de los distintos participantes. Esta es otra de las consecuencias negativas que muchos profesores asocian a este tipo de modalidad:

“...porque a mi igual me quedan dudas, de pucha, ‘que cómo haces este ejercicio, cómo lo hago con los niños’. Ellos me podrían dar respuestas. Pero con tantas personas no alcanza ni el tiempo, ni ellos están como dispuestos a hacerlo uno por uno. Pero me encantaría que se diera la posibilidad”.

En el discurso de varios docentes lo óptimo sería trabajar en cada una de las escuelas, no sólo porque esto implica –en casi todos los casos estudiados- un número de profesores considerado razonable, sino también porque el foco del trabajo se centra en lo que ocurre en la escuela. Otra docente, implícitamente postula la necesidad de contextualizar lo trabajado en el programa de Educación Emocional: *“...pese a que igual es rico compartir experiencias de otro colegio la realidad nuestra es muy diferente a la de los demás colegios”.* En esta misma dirección, en la escuela no focalizada de Santa Cruz, una de las profesoras señala que su deseo es:

“...que hubiese sido aquí en la escuela como iban a otras escuelas y yo creo que les hacían sesiones y los apoyaban, pero eso no lo sé yo, o sea yo creo, pero a mi me hubiese gustado que hubiese venido alguien y que nos hubiese apoyado aquí, así como grupo de profesores, como comunidad educativa, con apoderados...”

Si bien casi todos los actores escolares plantean la necesidad de desarrollar este tipo de perfeccionamiento a nivel de los establecimientos, no todos concuerdan en que esto se deba traducir en trabajar exclusivamente los problemas que los aquejan como institución.

Para algunos, las expectativas sobre el curso están puestas fundamentalmente en la posibilidad de “escaparse” de la cotidianidad escolar. Para éstos, trabajar en cada escuela permite profundizar en el conocimiento mutuo y mejorar la convivencia entre los distintos actores adultos de la escuela, sin tener que necesariamente considerar la institución escolar como objeto de la reflexión colectiva.

En resumen, la percepción de los docentes es sumamente crítica respecto de la modalidad masiva de perfeccionamiento utilizada especialmente en las regiones VI y Metropolitana. Al respecto, se señala que no es adecuada para el tratamiento de la temática del programa de Educación Emocional, que no es un espacio apropiado para resolver dudas e interrogantes, y que no permite, según algunos docentes, abordar los problemas que los aquejan como unidad escolar.

6.4 PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EFECTOS DEL PROGRAMA DE EDUCACION EMOCIONAL

A partir de la percepción de los docentes se pueden distinguir un conjunto de efectos o resultados del Programa de Educación Emocional, que se ubican tanto a nivel individual como en las relaciones interpersonales entre los actores escolares. Asimismo, también hacen ciertas referencias a resultados no alcanzados, y que, sin embargo, eran esperados por algunos docentes, lo que hablaría de expectativas no satisfechas o un manejo impreciso de parte de los docentes sobre los objetivos y ámbitos de acción del curso de perfeccionamiento.

Es preciso advertir que dado que el objetivo central de esta evaluación es dimensionar el efecto del Programa de Educación Emocional en los docentes, se optó por conversar con aquellos profesores que hubiesen participado con una relativa regularidad en el Programa. De acuerdo con esto, lo que se expone a continuación no permite comprender a cabalidad la percepción de aquellos profesores que no asistieron o dejaron tempranamente el curso de perfeccionamiento.

6.4.1 Sexta Región

De acuerdo a lo que sostienen los docentes entrevistados, los resultados obtenidos en esta región –atendida por Asesorías Estratégica- son disímiles, y dependen de la proporción de docentes que participaron activamente en el curso y también de la modalidad de perfeccionamiento que le correspondió a cada una de las escuelas (ver capítulo de implementación).

a.- Escuela de Santa Cruz

En esta escuela no focalizada, el efecto es considerado limitado, sólo advirtiéndose algunos cambios en el pequeño grupo de docentes que participó regularmente del perfeccionamiento. De hecho, sólo asistió un tercio de los docentes a las tres jornadas generales realizadas en la capital regional.

“No voy a decir que tremendo el cambio que yo tuve del curso, (...) No es tan, tan grande, sino que hay algunas cosas que a lo mejor yo las volví a retomar que son de

mi personalidad o de mi quehacer educativo, pero que haya tenido el gran cambio, que se haya notado desde que vine al curso no. Pero de que sirvió sí. Me sirvió como para crecer más.”

En términos generales, los docentes entrevistados perciben que los efectos del programa de Educación Emocional están centrados en su desarrollo emocional (dimensión individual) y en una mejor disposición de ellos hacia sus estudiantes.

Respecto del primer aspecto, las docentes de esta escuela indican que la asistencia al curso les sirvió para: *“controlar mis emociones”, “aprendí a conocerme a mi misma, a aprender más de mis emociones”*. Otra docente agrega que: *“...me sirvió hartito también (...) yo igual soy como un poco tímida. Entonces, igual me sirvió como para abrirme más (...) ser como más abierta a expresar mis emociones”*. Una profesora señala que el curso permitió que los docentes reflexionaran sobre sí mismos:

“...me sirvió el curso porque de repente, bueno en las actividades que realizamos de repente uno como que no se da tiempo para uno, o sea como que siempre está pensando en los demás, en sus alumnos, en su familia, de repente no se da el tiempo como para dedicarse a uno. (...) también me sirvió como para mirarnos para dentro y ver cómo me siento hoy día, cómo estoy.”

El Programa de Perfeccionamiento también habría permitido que los docentes estuvieran más atentos al modo en que se comunican y relacionan con sus estudiantes, especialmente respecto de los juicios que emiten sobre ellos:

“...uno juzga a sus alumnos antes de saber el por qué. Pero uno no tiene idea si en la casa hay problemas económicos cuando el niño no trae el material. Y yo ahora le digo, ‘bueno, por qué no me dijiste y yo lo puedo conseguir’. Antes típico que era una anotación ‘no trae material’ o ‘alumno irresponsable, flojo’. No, ahora yo tengo mas cuidado de hacer eso”

Respecto de su relación con los estudiantes, para una parte de los docentes entrevistados, el curso de perfeccionamiento les permitió: *“ser más sensible, sentir más, ver más allá, ver los sentimientos aunque sean personas más chiquititas igual tienen sus problemas y sufren”*. Varias de las docentes mencionan la incorporación de las dinámicas de relajación a sus clases, y una de ellas señala que ha existido un cambio de actitud del profesor hacia los niños, estimulándoles para que reflexionen, para que *“conozcan sus emociones”* y *“hacerlos que se miren entre ellos”*. Por cierto, en uno y otro caso, no se menciona que estas acciones sean realizadas sistemáticamente, y tampoco se indica si éstas han sido transferidas o conversadas con los otros docentes de la escuela.

En el plano de las relaciones entre el director y los docentes, las percepciones de los docentes son ambivalentes. Una docente expresa:

“...he sentido que el director ha cambiado un poco. Porque cuando nosotros opinábamos, se acuerdan antes. Opinábamos y era nuestra opinión no más, y ahora no (...) ahora nos escucha: “¿y usted qué piensa? Antes no, lo que él decía se hacía, así que yo ese cambio noto”.

En este mismo sentido opina otra docente:

“Yo no sé si sería el programa o no, como yo le digo yo estoy hace dos años acá y la relación era completa y absolutamente distinta (...) éramos completamente aparte, poca comunicación, era una relación de profesor-director. (...) ahora es distinta, converso más con él. Es una relación diferente”.

El cambio en la relación entre la dirección de la escuela y los docentes no es percibido de la misma forma por todos los profesores que participaron del Programa de Educación Emocional. En primer lugar, una docente señala la escasa sustentabilidad del cambio de actitud del director hacia ellos: *“cuando (el director) iba al programa buuu llegaba súper bien, pero le duraba una semana no más (risas) ‘llegué empapado’, decía”.*

Asimismo, otra docente plantea que actualmente *“yo no siento valorado mi trabajo por el director”*, cuestión que no ocurría antes de comenzar el curso. Tal como lo explica ella, el director la habría descalificado públicamente, luego que ella se ausentara de la escuela debido a problemas de salud.

En el caso de las relaciones entre docentes, el Programa de Educación Emocional parece no haber tenido efecto alguno, existiendo, en general, un tipo de relación similar al que se observaba antes del perfeccionamiento. Algo parecido se puede decir de la relación de los docentes con los apoderados. En resumen, los efectos han sido solo relativos, y centrados en aquellos profesores que participaron activamente, ya sea en el plano individual como en una mayor comprensión de sus estudiantes. Para la institución en general, el efecto parece haber sido imperceptible.

b.- Escuela de Rancaqua

Esta escuela participó de la modalidad focalizada, con una asistencia media de 18 de los 28 docentes, tanto para las sesiones masivas como para aquellas que se realizaban en la propia escuela. En términos generales, la percepción de los docentes apunta a destacar que la falta de participación de un grupo significativo de profesores disminuye la posibilidad de que se produzcan cambios que involucren a la institución en su conjunto. Pese a esto, algunos docentes que participaron manifiestan haber *“cambiado”*. Otros, sin embargo, plantean que el curso sirvió para *“confirmar cosas”* y que transformaciones como las propuestas en el programa de Educación Emocional son de *“largo plazo”*.

En términos de recurrencia, el cambio en la actitud de los docentes hacia los alumnos aparece como el efecto principal del perfeccionamiento en la escuela. Si bien no todos los entrevistados coinciden, una parte importante de ellos señala que ha existido un cambio en su modo de tratar y percibir a los estudiantes:

“A mi me ha aportado. Por ejemplo, antes me costaba mucho ponerme en el lugar de los alumnos y estoy en eso; o sea, he notado que ha habido mayor comunicación con mis alumnos, ellos son más abiertos, cuentan sus experiencias tanto positivas como negativas y los he escuchado. No he dejado que los problemas no los podamos resolver dentro de la vía de lo posible. Entonces, en esa parte yo encuentro que los niños dan como una riqueza que yo recibo todos los días, porque yo aprendo bastante de ellos y también yo me bajo al nivel de ellos, porque yo no soy la todopoderosa, ni me las sé todas. (...) Entonces, la relación afectiva con ellos ha sido buena, no la noto tan mala. Sí, hay casos de niños que vienen con ciertas agresividades, que entre comillas me echan a perder momentos de armonía, pero no los puedo dejar de lado, hay que escucharlos”

De hecho, varios de los docentes relatan que han incorporado dinámicas de relajación y ejercicios de respiración a sus clases. Esto les habría traído buenos resultados, aunque algunos manifiestan que existen problemas para transferir los aprendizajes del curso de perfeccionamiento al trabajo con los niños:

“...generalmente todos los días comienzo mis actividades con ejercicios respiratorios, con ejercicios corporales y lo que estoy haciendo es que ellos empiecen a conocer sus emociones. Cuando hay peleas, porque tengo niños muy agresivos, aunque son chiquititos tengo niños muy agresivos, los trato de que ellos piensen qué sintieron, cómo se sienten cuando son agredidos y qué sienten cuando ellos agreden (...) ¿cómo te sientes hoy día? Pongámosle, ‘me castigaron’, ‘te castigaron y ¿cómo te sentiste? ¿te gustó o no te gustó?’. Con un poco digamos de cambio de actitud (...) se les está ocupando durante cuatro horas que los tengo aquí, pero las otras veinte están en el hogar, pasan en la calle jugando, porque las mamás dicen ‘vayan a la calle a jugar mijito, mejor’. Entonces, se sabe de la influencia del grupo de pares de fuera del colegio...”

Otros docentes concuerdan con esta visión, señalando que han comenzado a incorporar dinámicas de conversación y una mayor preocupación por lo que sienten sus alumnos, pero que esta labor se ve afectada por el negativo impacto de las familias, del grupo de pares y del entorno social del que provienen los alumnos. En este sentido, el discurso de una parte de los docentes aún tiende a estereotipar a sus estudiantes y sus familias, pues pese a la mayor comprensión que dicen tener de la realidad de sus alumnos, los describen básicamente a partir de cualidades negativas y no establecen mayores distinciones entre ellos. En ese sentido, parece ser más compleja la transformación de las representaciones sociales que poseen los docentes de sus alumnos y sus familias.

Luego nos encontramos con la percepción de los docentes de que el curso ha permitido avanzar en el conocimiento de sí mismo y de sus emociones, de comprender en mayor medida lo que les ocurre. Asimismo, han podido reforzar aspectos como la empatía y ponerse en el lugar del otro.

Por otra parte, en las relaciones entre docentes se han producido avances y cambios entre aquellos que participaron regularmente del curso de perfeccionamiento. Para algunos esto permitió *“darse cuenta de que, por ejemplo, yo tengo compañeros de trabajo que están conmigo en las buenas, en las malas, en todas”*. Otros, sin embargo, señalan que se establecieron nuevos lazos entre docentes que escasamente se conocían, conversaron, se comunicaron, se cohesionaron:

“...había colegas que yo los veía súper lejanos, o sea a pesar de que uno los ve y todo, pero lejana, solo por contacto físico. En cambio, hoy día ya no existe tanto esa brecha, yo me atrevo a plantear algo, a llegar a conversar, a preguntarle por último ‘¿cómo estás hoy día?’. Y es algo que no pasaba antes”

“...No nos conocíamos, eso es importante. Por ejemplo con Luchito conversábamos re poco. O sea, sé que es casado, que tiene hijos... Nada más po`. Pero no sabemos más allá. Y ahora hemos conocido mucho más. Creo que eso es importante, y saber que es lo que está pasando, y ayudarnos y entendernos.”

En el plano de las relaciones con los directivos, la situación no parece haber variado significativamente, manteniéndose una doble mirada respecto de ellos. Un reducido número de profesores se refiere, al igual como ocurrió durante la fase de diagnóstico, a la existencia de relaciones relativamente autoritarias y escasa colaboración técnica hacia el trabajo docente (centrada exclusivamente en el control administrativo):

“Lo que pasa es que uno percibe cierta autoridad y es lógico porque son directivos, pero, en cierto modo, también una dominación y nosotros como que tratamos por las buenas de no aceptar que nos pasen a llevar. No es la idea generar un conflicto, pero también nosotros exponemos nuestros puntos de vista”.

Otros docentes ponen a circular una imagen de la relación entre directivos y docentes que es diametralmente distinta, destacando la cercanía y buena relación existente. Debido a esto, tampoco observan cambios en el trato y las relaciones entre directivos y docentes:

“...la directora siempre (está) preocupada de si necesitamos algo, siempre ha estado con la puerta abierta a que uno le plantee, o sea durante los años que yo llevo aquí. Por lo tanto, en cierta manera cambios, cambios, cambios, en ese sentido no veo, porque ya era una característica de aquí del colegio”.

En resumen, el perfeccionamiento ha permitido que exista mayor conocimiento y comunicación entre pares (aunque solo entre aquellos que participaron); se ha generado, también, una mayor preocupación de parte de los docentes por el tipo de relaciones que establecen con sus alumnos, aun cuando no han variado sustancialmente las imágenes que tienen de ellos; no se ha percibido variación alguna en la relación entre directivos y docentes, manteniéndose los conflictos que existían en un comienzo; y, por último, los docentes perciben que han podido incorporar elementos para un mayor conocimiento y control de sus propias emociones. Con todo, se debe reiterar que el efecto es considerado, por la mayor parte de los docentes como leve, al no estar involucrada la comunidad escolar en su conjunto y debido a que cambios en este sentido son resultados de procesos que requieren mayor tiempo.

6.4.2 Región Metropolitana

De acuerdo a lo observado por los docentes de tres escuelas de la Región Metropolitana, los efectos alcanzados por el Programa de Educación Emocional –a cargo del Instituto Matriztico-, son dispares. En este caso, el elemento que parece haber influido en mayor medida en la generación de resultados disímiles es el contexto institucional.

a.- Escuela rural de Lampa

En el diagnóstico hecho a comienzos de la intervención del Programa Educación Emocional se advirtió que estábamos frente a una institución escolar atravesada por profundos conflictos internos. Si bien la escuela había logrado mejorar su situación en lo referido a indicadores cuantitativos (matrícula, repitencia, deserción, entre otros), la convivencia interna estaba fracturada. En la práctica, existían dos grupos de docentes enfrentados entre sí, uno de estos –docentes jóvenes-- era apoyado explícitamente por el director de la escuela, lo que era resentido por el otro grupo de profesores.

En este contexto, los docentes de la escuela solo participaban cuando Amar Educa visitaba la escuela, lo que ocurrió un vez por semestre. Cuando las reuniones de los profesores de la comuna se realizaban en otros establecimientos, la deserción de los docentes de la escuela de Lampa era prácticamente absoluta.

De acuerdo con esto, el efecto de la intervención en los docentes de esta escuela y en la propia institución ha sido prácticamente nulo. Tal como lo atestigua una de las profesoras que asistió con regularidad a las sesiones masivas: *"...de esta escuela hemos ido muy pocos, entonces el cambio lo podríamos tener los tres que hemos ido no más, no el resto, porque el resto no ha ido mucho"*.

Incluso, los tres docentes que continuaron asistiendo manifestaron haberlo hecho fundamentalmente por compromiso, antes que por convicción, pues dudaban de la utilidad del perfeccionamiento. *"No nos deja mucho. No se ve como muy práctico"*, afirma una docente de la escuela. Agrega esta docente: *"...quisiéramos que apuntara a tocar temas mas directos, mas directos de las relaciones en los colegios, porque están mal, como se debería hacer, como se debería mejorar"*. En resumen, la percepción es que el Programa no contribuyó a enfrentar aquel problema de convivencia interna que mayormente aquejaba a esta escuela.

b.- Escuela urbana de Lampa

En esta institución, la descripción inicial que hacíamos ponía en el centro la existencia de un importante desgaste emocional de los docentes, producto de la tensión provocada por el ingreso a la escuela de un 'nuevo tipo de alumnado', de extracción urbano-popular proveniente de erradicaciones de Santiago. Esto había generado un cuadro donde se destacaba el cansancio y el estrés de los docentes, y un explícito rechazo a un segmento importante del estudiantado, al menos un 40% de ellos.

En este contexto, los docentes identifican los efectos del curso de perfeccionamiento, principalmente, en la posibilidad de que éste les ayude a superar el desgaste emocional y les proporcione herramientas para enfrentar y comprender a los alumnos que provienen de la capital del país y que han llegado hace poco a vivir a la comuna. Respecto de otros ámbitos, casi no existen referencias por parte de los docentes. Por ejemplo, las relaciones entre docentes continúan siendo satisfactorias, y los profesores no destacan ningún efecto del curso en este ámbito. Algo similar ocurre en las relaciones entre la dirección y los profesores de la escuela.

Retomando, de acuerdo a los profesores de esta escuela, el curso es valorado positivamente porque les ha permitido *"valorarse, relajarse"*, *"sentirse como personas"*, *"saber valorarme como persona"*, *"te ayuda a conocerte a ti misma"* y *"saber vivir mis emociones"*. El curso les habría entregado herramientas para enfrentar el desgaste emocional. Asimismo, el programa de Educación Emocional se constituyó en un espacio para discutir y reflexionar, siendo una válvula de escape para las tensiones escolares cotidianas. Tal como lo expresa una de las docentes:

"...lo más positivo de todo es que me ayudó en forma personal, uno siempre en estos establecimientos tiene un montón de cosas que hacer y a veces se siente como cansada o como desganado porque no logra el cien por ciento con los niños, pero en el momento en que llegaba allá, el compartir con otras personas de distintos

establecimientos educacionales y me daba cuenta que también se sentían tan o más cansados que yo, me daba como un ánimo de seguir, nos desligábamos como de todo lo laboral y nos sentíamos más como personas. El taller me hizo sentir cien por ciento persona y sentirme valorada como persona, o sea que mi trabajo valía tanto o más como el del colega de al lado”.

“(Ha servido como) ...descarga emocional primero que nada y conocernos entre nosotros como dijo la colega recién, porque por ejemplo yo puedo conocer a doscientas personas pero así de buenos días, buenas tardes, buenas noches, no quién es ella y eso es valorable total”

Pese a que algunos profesores señalan que esto genera efectos importantes en los docentes, la mayor parte lo considera insuficiente, planteando incluso la necesidad de contar con espacios de este tipo en forma regular. Por último, para algunos docentes, esto constituía solo un espacio de distensión, pero que no permite sedimentar cambios, haciéndolos sostenibles en el tiempo:

“...yo participé en el cincuenta por ciento de las reuniones y lo que pude percibir que fue una instancia de reflexión, de auto evaluación pero más allá, no podría decir que me sirvió para algo personal, no. Pero en los momentos que estuve fueron bastante gratos, entretenidos, soltar tensión, eso es lo que me dejó a mí”

Ahora bien, otro ámbito donde los docentes reconocen efectos es en la relación que establecen con aquellos estudiantes considerados más conflictivos. El programa de Educación Emocional les habría aportado elementos para enfrentar esta relación:

“...muchas veces yo me he equivocado con los niños, entonces uno con el tema de las emociones, de la reflexión –‘chuta disculpa, me equivoqué’ y no por eso bajo mi calidad profesional, al contrario me engrandece a mi misma”.

“...el niño por muy chico que es que tú lo ves que a lo mejor uno cree que es un niño que no siente o tiene que puro obedecer. O sea, ahí hay una personita y esa personita tiene tantas emociones como cualquier adulto por lo tanto hay que tratar de abordarlo, de rescatar a ese chiquillo y buscarle su parte humana, uno bajar al nivel de ellos, uno tratar de ponerse en el lugar de ellos. Porque independiente del nivel en que uno trabaje, es para todo ser humano”

Al igual que docentes de otras escuelas, algunos de ellos manifiestan haber realizado en el aula algunas de las dinámicas aprendidas en el curso de perfeccionamiento. Los resultados generalmente dejaban satisfechos a los docentes, tal como lo atestigua uno de ellos:

“...yo tengo un octavo básico, alumnos adolescentes que están en una edad difícil, de cambios, de actitudes bastante complicadas hoy en día y me ayudó bastante, porque lo que yo hacía cuando iba, también lo hacía con los alumnos, los hacía sentirse personas, los hacía valorarse, de lo poco que ellos podían saber podían ayudar al de al lado”.

Si bien el curso les habría permitido a los docentes enfrentar de mejor manera la tensa relación que tienen con un grupo de alumnos, esto no implica que les haya ayudado a cambiar la imagen que tenían de ellos. En la práctica, manifiestan reconocer que sus

alumnos “son personas”, que tienen emociones, que hay que tratarlos con respeto, pero no se ha producido modificación alguna en la representación que tienen de ellos, de sus características y cualidades. En aquello que es más profundo, más complejo de cambiar, la intervención del programa de Educación Emocional parece no haber tenido ningún efecto. Como muestra de esto:

“...nos llegó una gran cantidad de población de nuevos niños que vienen de lugares como campamentos de Santiago o de lugares periféricos y nuestra población si era de setecientos aumentó a mil quinientos. O sea, el doble de niños, que vienen con otras costumbres, otras formas de vida, de sobrevivencia (...) lo que dice ella (monitora de Amar Educa) ‘tratar de entenderlos’, es súper difícil ponernos en el pellejo de ellos, porque como no sabemos las costumbres de ellos. Sabemos que son diferentes y nos ayudó también a eso, a tratar de entender, a tratar de mirar desde el punto de vista de ellos, para no ser tan lapidarios con ellos. Porque en el fondo son niños bien groseros, cosa que aquí no se daba, atrevidos, violentos entre ellos, matones, ladrones, apandillados. No hay nada que no se hayan robado, hasta las pelotitas del mouse, entran a la sala de computación, salen y se lo roban todo”.

“...(hemos aprendido) a no ser tan lapidarios con ellos, (no decirle) chiquillo ladrón, delincuente, sino que (entender que) son productos de una generación de drogadictos, alcohólicos, ladrones, delincuentes y ellos son producto de eso”.

“...yo les decía a las colegas nosotros no estamos preparados para esta población de niños que nos llega, porque estamos acostumbrados a trabajar con nuestros niños de Lampa, que por generaciones la abuelita, el abuelito son todos ellos de esta escuela, entonces trabajamos como en familia. (...) Y el Amar Educa de alguna forma nos ha dicho ‘oye, ya pues, no se pueden poner en los zapatos de ellos, pero traten de entenderlos’. Y dime que no da susto por ejemplo yo hoy día estuve en un séptimo, el séptimo C, vengo saliendo de ahí y hasta miedo me dan los chiquillos, son así con caras de mafiosos, de patos malos, que te juro una sola en el curso y con puros chiquillos hombres”

El esfuerzo que realizan los docentes por comprender a los estudiantes, se ve limitado, por la profundidad y densidad de la representación social que existe en torno a un grupo significativo de niños y jóvenes. Los estereotipos sociales que han generado sobre la nueva población, se les devuelven a los propios docentes en la forma de un desgaste emocional importante, que convierte su labor cotidiana en una fuente permanente de malestar, agobio y cansancio. Tener que estar diariamente con aquellos niños y jóvenes que, al mismo tiempo, rechazan, genera angustia y estrés en los docentes. En este contexto, la intervención de Amar Educa sólo aborda la epidermis del problema, no generando aquellos cambios que harían posible la instauración de una mejor convivencia en el tiempo, que gratifique a los docentes por un lado, y que, por otro, no contribuya a cimentar estigmas sobre un grupo de estudiantes.

c.- Liceo de Maipú²⁵

Los efectos de la intervención en este establecimiento, que incorporamos en esta segunda etapa de la evaluación, son ubicados fundamentalmente a un nivel individual, y para sólo un pequeño grupo de docentes, dado que la participación de un sector significativo de profesores y de los directivos de la institución fue sólo esporádica. De hecho, sólo existió participación mayoritaria de los docentes cuando la jornada se realizó en el propio establecimiento, pero cuando debían trasladarse a otra escuela la asistencia mermaba significativamente. Esto lo expresan dos profesores del liceo:

“...pienso que si fuimos tan pocos no se va a producir un efecto de cambio. Pienso que no va a ocurrir, porque se esperaba que hubiera un cambio de actitud, para que así cambiáramos”.

“Un problema que impide en gran medida que se haya convertido en una política, en una filosofía del colegio, fue la muy parcial participación que tuvieron nuestros directivos y docentes. Que al comienzo todos fueron y después ocasionalmente”.

Aquellos docentes que participaron más activamente se encuentran satisfechos con el curso, y suscriben la idea de que el cambio es primeramente de orden personal, *“para mi fue como individual”* dice un profesor; lo que, sin embargo, podría generar condiciones para que se produzcan transformaciones significativas en la institución.:

“...la transformación que se produce desde mi perspectiva simple, me parece que de uno parte y cada uno en la medida que modifique a lo mejor algunas conductas puede producir un efecto multiplicador. Pero eso era de parte de uno”.

Dado este cuadro, los docentes señalan que en algunos de ellos se han producido pequeños cambios, como *“tener otro punto de vista”, “una mirada diferente”*; o en otros casos, lo tratado en el perfeccionamiento *“sirvió para reforzar, sirvió para cuestionarse”*. Incluso uno de ellos, a partir de lo visto en las sesiones, decidió por sí mismo profundizar en los contenidos trabajados:

“...el tema del lenguaje me llevó a la librería, a buscar nuevos textos de lenguaje, busqué uno y encontré uno que hablaba del Doctor. Lo adquirí y así he ido adquiriendo. También busqué cosas del área del conocimiento. Entonces sirvió en distintos ámbitos y eso hace que uno también eleve el autoestima”.

Todos los docentes consultados reafirman que las sesiones en el propio establecimiento fueron no sólo más concurridas, sino también las más significativas para el propio cuerpo docente. De hecho, fruto del trabajo en estas sesiones, los profesores se reunieron a pensar y reflexionar sobre el estado del liceo, realizándole a la dirección una propuesta que reformulaba el currículo del establecimiento, reorganizando el horario de libre disposición.

²⁵ Debido a la casi nula participación de los docentes y directivos de esta escuela, a la pobre información obtenida en la escuela rural de Lampa, y a dificultad para poder realizar un trabajo de campo adecuado, se decidió conocer la experiencia de otro establecimiento de la Región. Se eligió un liceo con el objeto de poder ampliar el espectro de instituciones escolar visitadas.

“...a raíz de este curso nos atrevimos, nosotros como liceo, a intentar hacer una innovación en talleres y formulamos reformas creativas y originales, más o menos cuarenta y seis talleres distintos para ofrecerlos a nuestros alumnos y romper el sistema tradicional que hay. Desde talleres que aparentemente se veían simples, pero que buscan ese encuentro con el alumno. Es decir, que él se sienta que no está esperando la campana. Y ese es el impulso de Amar Educa. Eso significó que primero nos pusimos de acuerdo todos (que no es fácil); y, segundo significó que cada uno buscó uno, dos, tres talleres y los presentó. Se presentó un formato, (y) elegimos una persona que nos representó ante el equipo técnico”.

Este trabajo fue presentado al equipo de gestión del establecimiento, donde no participa ningún profesor, y luego de un mes aún no existía respuesta. Para los docentes, esto corrobora la distancia que existe entre ellos y el cuerpo directivo. De acuerdo con sus palabras, el curso de perfeccionamiento no ha producido ningún tipo de efecto en la relación profesional entre directivos y docentes. La descripción que realizan realza el hecho de que no existe participación de los profesores, que las decisiones que los afectan nunca les son consultadas y que los directivos no valoran el trabajo y la capacidad profesional de sus profesores.

“...(de parte de los directivos) esa lejanía con el aula hace que las decisiones que se tomen no concuerden con los puntos de vista de nosotros que estamos en el aula”.

“...de repente tenemos puntos de vista distintos, básicamente por lo que han planteado ellos, es decir, creo que el hecho que los directivos se alejen del aula no ven, no aprecian, no sienten lo que el profesor está sintiendo en ese momento en el aula, con el tipo de alumnos que hoy día existen”

Este es el núcleo de mayor conflicto en este establecimiento, pues las relaciones personales entre ambos tipos de actores son calificadas como buenas. Al respecto, el perfeccionamiento no produjo avances significativos, limitándose los efectos a pequeños cambios en un reducido número de docentes. Los ámbitos donde se produjeron estos efectos serían: en la autoestima de los docentes participantes, en su disposición hacia el alumnado y en sus deseos de asumir un mayor protagonismo pedagógico; todo esto en un contexto institucional que no observó ningún tipo de cambio.

6.4.3 Quinta Región

De acuerdo con los docentes entrevistados, la convivencia escolar en estas escuelas es considerada buena y los efectos del perfeccionamiento son evaluados, por tanto, a partir de un contexto donde las necesidades en términos del mejoramiento de las relaciones interpersonales parecen ser de menor magnitud que en las regiones que hemos presentado anteriormente.

a.- Escuela de Quilpue

La percepción de los docentes entrevistados respecto de los efectos del programa de Educación Emocional se caracteriza por generar una imagen dual, mientras unos manifiestan que éste ha tenido un positivo impacto, otros sostienen que el efecto en ellos y su quehacer ha sido menor al esperado inicialmente. Una docente que suscribe esta última posición plantea lo siguiente:

“...tengo la sensación que al principio nos sirvió harto, pero ya al pasar las sesiones como que no sé (...) se fue desinflando un poco la cosa...”

Ahora bien, en el caso de quienes sostienen que el curso de perfeccionamiento les ha “servido”, ubican sus efectos fundamentalmente en el crecimiento personal de los docentes, en la incorporación de ciertas estrategias y dinámicas al trabajo escolar, y en una mayor comprensión de la realidad de sus alumnos.

Respecto del desarrollo personal, este es uno de los aspectos donde la mayor parte de los docentes reconocen avances luego de asistir al perfeccionamiento. Esto lo dice explícitamente una de ellas: *“Si vemos que el objetivo era un crecimiento personal (...) y nosotros recibir eso o aprender y después aplicarlo con nuestros alumnos, está cumplido”*. Esto también se advierte en las palabras de una docente que se encuentra en su primer año de ejercicio profesional:

“...me ha servido mucho, es que es mi primer año de docencia, entonces como que recién estoy conociendo a los alumnos, sus estados de ánimo, me he conocido más a mi misma y hemos hecho muchos trabajos de reflexión. Incluso me han ayudado en mi casa también. Entonces es como conocerse a sí mismo, todo sobre las emociones, cosas que uno a veces no conoce, porque en la universidad no le enseñan esas cosas”

La contribución del Programa de Educación Emocional al desarrollo de la dimensión emocional de los docentes aparece también en el caso de aquellos profesores que ya cuentan con varios años de servicio:

“...crecimos nosotros, aprendimos montones de cosas, si a ellas les sirvió a mi también, me sirvió para tratar con mi hija, para estar con mi entorno, para mejorar la relación que tengo con mis alumnos, con mis colegas, porque a veces uno llegado el momento yo soy una persona explosiva y he aprendido que antes de cuento y después le digo a mi hija “Cony y ya” . entonces sirvió. Ahora si era para aprender de otro no sirvió mucho porque no comentaron mucho”.

Tal como se observa, los efectos en la persona del docente no se circunscriben a su actuar al interior de la escuela, sino que también la permiten mejorar las relaciones interpersonales que establece fuera de ella. También algunas docentes señalan que el curso les habría servido para reafirmar su “vocación”, las ganas de trabajar con niños con variados problemas sociales:

“...hay veces que te sales igual que el cura que se enamoró y que está con ganas de colgar la sotana. O sea, tú sales de una sala “ya no quiero más” con ganas de sacarte el delantal y mandarte a cambiar, pero estas cosas te dicen no”

El aporte que reconocen los docentes en el mejoramiento de las relaciones que tienen con sus estudiantes, en especial, con un grupo de ellos. Para algunos profesores, la asistencia al curso les ha entregado nuevas herramientas, que le han permitido comprender, tratar con más amor, consideración, prestar atención a discriminaciones involuntarias en que ellos incurren y estar más atenta a lo que a ciertos estudiantes –en especial, aquellos considerados más “difíciles”- les ocurre.

“...yo siempre he tenido buena relación con los niños, a veces un poco más difícil con algunos niños, probablemente a mi me haya servido para tener mejor relación con esos algunos niños. Que son más difíciles y que de alguna manera- porque uno es ser humano también y no todos los niños le va a caer bien pero tampoco uno puede discriminarlos, no debe hacerlo. Entonces ante esa circunstancia yo creo que me ha servido para poder tomar un poco mejor, entenderlos, tratar de tener una relación un poco mejor, quizás no ser tan fría con ellos, escucharlos con un poquito más de amor, no por obligación de escucharlos”.

Dado que en esta escuela las relaciones de los profesores con sus alumnos era calificada antes del perfeccionamiento como buena, la postura que señala que el cambio se produce en la forma de tratar a un cierto grupo de alumnos parece predominar. En ese sentido, el perfeccionamiento habría generado aprendizajes en los docentes que eran coherentes con las necesidades que éstos tendrían:

“Lo que sí yo me he dado cuenta que es para lo que a mi me ha servido es para sensibilizarme un poco más con ciertos casos (alumnos), o sea para eso realmente te podría decir que me ha servido y es que ahora yo me pongo en el lugar”

“Si tú a mi me preguntas realmente en qué (ha existido un cambio), en eso. En tratar de ver primero, cuando me enfrento a una situación conflictiva con algún alumno, con algún apoderado, pienso en toda la realidad que hay detrás de él antes de (...) En eso me ha servido, pero para mejorar la relación cotidiana yo veo que no mucho, porque cada uno tiene su estilo de ser y su manera de relacionarse con las personas y eso no creo que cambie mucho. O sea yo sigo siendo igual de amorosa, igual de todo porque yo tengo un buen trato con los niños, entonces creo que eso no ha cambiado ni para bien ni para mal, o sea se sigue manteniendo”.

En un plano más general, varios de los docentes señalan haber incorporado a sus clases dinámicas y ejercicios realizados durante el curso. Es así como trabajar con sus alumnos dinámicas de relajación fue realizado por varios docentes, aun cuando algunas de ellas manifestaron hacerlo desde siempre. Para una de estas docentes, el curso *“me sirvió para decir, ‘sí, estoy bien, no estoy dando la hora”*.

En el plano de las relaciones entre los actores adultos no se observa ningún efecto importante, señalando los entrevistados que la convivencia en la escuela continua siendo satisfactoria, pues priman la armonía, el respeto y la valoración por el trabajo del Otro.

En resumen, en forma mayoritaria los docentes de esta escuela perciben que el curso de perfeccionamiento contribuyó, por un lado, a que éstos establecieran mejores relaciones con aquellos alumnos considerados más *“difíciles”*; y, por otro, que los profesores aprendieran a conocer y controlar mejor sus propias emociones. En otros aspectos, la convivencia en la escuela –considerada en el diagnóstico como buena- parece no haber tenido modificaciones sustantivas.

b.- Escuela de Quillota

Los efectos del Programa de Educación Emocional en los docentes de esta escuela se relacionan, fundamentalmente, con aquello que ellos describen como sus principales problemas en el aspecto emocional y convivencial. De acuerdo con el diagnóstico, uno de los mayores focos de insatisfacción de los docentes lo constituía el desgaste y el estrés

laboral en que reconocían encontrarse, cuestión que era planteada también por una de las docentes directivas de la escuela. Sin embargo, esto no se traducían en una convivencia interna conflictiva, pues de hecho las diferencias entre los actores parecen haber sido menores. En este contexto, y según mencionan los docentes entrevistados, el curso de perfeccionamiento les ha servido para la contención o superación de importantes problemas emocionales que los aquejaban.

Para una docente, por ejemplo, el curso de perfeccionamiento, aprender como reconocer, expresar y manejar sus emociones, le ha ayudado “bastante, porque este año ha sido muy especial dentro de mi vida personal, por algunos acontecimientos fuertes”. Un caso similar de aporte del curso al manejo de las emociones es relatado por otra docente, para quien la participación en este programa ha sido importante, pues ha generado un pequeño viraje en aquello que la tensionaba y le producía insatisfacción:

“...todavía me cuesta mucho el no llevarme los problemas de aquí a la casa, todavía me cuesta el no estar” que le pasa al niño en la casa, cómo estará, que ganas de verlo, que ganas de llevarle algo, entonces en ese aspecto el curso me ha ayudado harto, porque no lo he logrado al cien por ciento, pero si le he sacado un poquito de mi forma de ser”

En esta misma dimensión, nos encontramos con el aporte que mencionan distintos docentes sobre la pertinencia de este tipo de iniciativas para enfrentar situaciones propiamente escolares, ya no necesariamente vinculadas a las cualidades o situaciones personales como los casos anteriores:

“...llegó un momento en el curso que todo el mundo anda tenso con el asunto de la evaluación y yo creo que hay mucha gente que está en la evaluación, mi amiga aquí al lado y le sirvió para escapar un ratito de eso”

La posibilidad de “escapar” de lo cotidiano, de estar enfrentado a una situación distinta, aun cuando sea en la propia escuela y con los compañeros de trabajo, les permitió a muchos de ellos sentir que se liberaban de la pesada carga emocional que sienten gracias a una cotidianeidad escolar que muchas veces los agobia y los abrumba. En ese sentido, no es de extrañar que mencionaran, especialmente, las dinámicas lúdicas y de relajación que estaban comprendidas en el curso de SEPEC. El hecho de vivir momentáneamente una desvinculación emotiva respecto del lugar de trabajo es percibido como un efecto positivo por parte de estos docentes. Esto se vincula, en el discurso de los docentes, con el hecho de poder compartir con sus pares, cuestión que no siempre es posible dentro de su rutina laboral. En conjunto, ambos elementos –desvinculación de las preocupaciones laborales cotidianas y mayor encuentro con sus pares- son considerados una necesidad permanente para los profesores:

“Sobre todo que nosotros vivimos en un mundo de escuela a la casa de casa a escuela, entonces para mí me sirvió mucho, me ayudó harto y ya cambié la idea de “que lata” y para mí que ojalá siguiera”

El Programa de Educación Emocional también habría tenido algún grado de efecto en las relaciones que establecen los docentes con sus estudiantes. Por un lado, esto se ha hecho a través de la transferencia al aula de dinámicas de relajación, aprendidas en el curso de perfeccionamiento. Por otro, algunos docentes manifiestan haber adquirido mayor conciencia de las necesidades emocionales y afectivas de los estudiantes:

“...el asunto del programa, sí me ha servido harto, porque a mi me costaba ser bien expresiva con los niños. El hecho de andar haciéndoles cariño o cosas así me costaba, porque no soy muy adepta a eso. Pero me ha dado buenos resultados con los niños, porque yo al principio era así como ‘ya, la clase, ya el niño bonito’, que sé yo. Pero (ahora) cuando está el problema con ese niño, yo voy y lo trato de tocar, lo abrazo y converso con él. He tenido cambios”.

“...yo como tengo un carácter muy especial, yo no me enojo mucho con los niños, soy como bien afectiva y he tratado de nivelar esos afectos, o sea ser afectiva, ser cariñosa, pero ellos cuando son más inquietos como que necesitan más cariño. Entonces eso lo he aprendido con el curso de las emociones, porque por lo general cuando los niños son más inquietos uno es más estricta y cuando uno es más tierna con ellos responden. Ya no es tira y afloja con el niño, eso ha cambiado con respecto a lo que había antes”.

En resumen, en esta escuela, los docentes manifiestan haber percibido con claridad cambios producto del curso de perfeccionamiento, al menos en dos ámbitos centrales: disminución del desgaste emocional y mejoramiento de las relaciones entre docentes y alumnos, gracias a una mayor preocupación por la afectividad y el estado emocional de sus estudiantes. En otros ámbitos de la convivencia, los cambios son menores, advirtiéndose, quizás, una contribución del programa –en forma involuntaria- a un mayor conocimiento de los docentes entre sí.

7.- ANÁLISIS FINAL

El análisis aborda las dos dimensiones que resultan claves en este estudio. Los programas y su implementación y los resultados, considerando en ello los efectos en los participantes.

El análisis de los programas de educación emocional se basa en la sistematización de las propuestas con sus enfoques teóricos y metodológicos y su forma de implementarlos. El análisis de los resultados se refieren a percepciones de los docentes participantes, obtenidas a través de entrevistas grupales y de un cuestionario administrado en el momento inicial y al término de las intervenciones y considera la interrelación entre las tres fuentes de información.

Al formar parte este análisis de un estudio evaluativo sobre los programas desarrollados por tres instituciones, se estructurará en base a la comparación entre éstos, tanto a nivel de propuesta e implementación, como de resultados e impactos.

7.1.- EL ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS Y SU IMPLEMENTACIÓN

El análisis se estructura sobre dos ejes: Los enfoques sobre educación emocional y las condiciones para el proceso de apropiación de los participantes.

7.1.1.- Los enfoques sobre educación emocional desde los diferentes programas.

Un eje de análisis tiene relación con el ámbito central del trabajo realizado por las consultoras, como es la educación emocional. Los tres programas se elaboran para responder a este objetivo central, diseñando intervenciones que combinan en forma coherente enfoques teóricos, metodologías y estrategias de implementación. Trasladar un enfoque teórico-conceptual a la práctica y convertirlo en un programa educativo para docentes, constituyó el gran desafío que enfrentaron estas instituciones.

En sus postulados teóricos, las tres propuestas se refieren a las emociones, mostrando diferencias, sin embargo, en la forma y profundidad con que el tema es enfrentado y también en la centralidad que le asignan.

Es así como Amar Educa postula, que ellos no trabajan específicamente las emociones, al ser éstas constitutivas del vivir humano, y como tal, están insertas en una construcción conceptual más amplia que sustenta su propuesta, como es la Matriz Biológica de la Existencia Humana. Asesorías Estratégicas sitúa en el centro de su enfoque teórico-conceptual a las emociones, orientándose su propuesta a la conciencia y comprensión de éstas. SEPEC, por su parte, utiliza una concepción sistémica de la institución escolar, donde se incorporan aspectos conceptuales relacionados con las emociones, para facilitar el mejoramiento de la convivencia y gestión en las escuelas.

Los enfoques metodológicos son coherentes con los supuestos teóricos, es así como para Asesorías Estratégicas lo central es lo experiencial, privilegiando ejercicios corporales y actividades relacionadas con el lenguaje y la comunicación. Amar Educa considera los

procesos reflexivos como el método más adecuado para implementar su propuesta, privilegiando las exposiciones de relatores y la reflexión grupal sobre las mismas, acompañadas por ejercicios corporales o actividades lúdicas. SEPEC trabaja con un enfoque constructivista, a través de exposiciones, actividades y guías de trabajo, además de un soporte de trabajo corporal. El análisis, la reflexión crítica y el debate están en el centro de su propuesta.

En base a estos supuestos teóricos y enfoques metodológicos se diseñan las estrategias de intervención, que aluden precisamente al desafío pedagógico de educar en las emociones. Se requiere encontrar una forma de organizar las actividades educativas, que sea cercana y significativa para los docentes participantes y diseñar un currículo que integre las emociones al quehacer cotidiano de la escuela.

Las diferencias que presentan los tres programas en relación a estos aspectos son evidentes y tienen que ver, entre otras cosas, con la organización de las actividades educativas, los contenidos curriculares, la utilización de tiempos y espacios, las estrategias y recursos didácticos utilizados, la motivación y en cierta medida la "seducción" que se requiere producir en los docentes, frente a un tema nuevo y extraño a sus prácticas cotidianas.

7.1.2.- Estrategias de intervención.

a.- Organización de las actividades educativas

En términos de organización de las actividades educativas, los resultados de la sistematización nos muestran estrategias de intervención altamente estructuradas (SEPEC), con menor estructuración (Asesorías Estratégicas) y con bajo nivel de estructuración (Amar Educa). Al referirnos a la estructuración de las estrategias, estamos aludiendo tanto a aspectos de planificación curricular, como a materiales de apoyo, a seguimiento y retroalimentación, a actividades y recursos didácticos.

La alta estructuración del SEPEC se manifiesta en una prolija planificación de las sesiones, en abundante material de apoyo, en un seguimiento y retroalimentación permanente a los participantes, en actividades y recursos didácticos que apoyan en forma eficiente el tratamiento de los contenidos. La mirada atenta a los procesos que están ocurriendo con los participantes, se combina con una atención permanente en el cumplimiento de lo planificado. Se promueve intencionadamente el trabajo y el involucramiento de los docentes, con una disciplina muy cercana al ritmo escolar.

Asesorías Estratégicas cuenta con una planificación general que al parecer es bastante flexible, dependiendo en gran medida de los profesionales encargados y los tiempos disponibles. El material de apoyo es escaso, así como los recursos didácticos. El seguimiento es débil, lo que dificulta una retroalimentación a los participantes.

Amar Educa cuenta con una planificación general en término de los temas a ser tratados en las exposiciones. Las sesiones por escuela presentan una secuencia y planificación que se implementó en el 2º semestre y especialmente en uno de los dos grupos de escuelas atendidas. No se cuenta con material educativo de apoyo y no hay seguimiento ni retroalimentación.

b.- Los contenidos curriculares

Los contenidos curriculares difieren en los tres programas, tanto en su relación con las emociones como o referido al ámbito de trabajo docente.

El programa de Asesorías Estratégicas está orientado al trabajo con las emociones, en forma experiencial y activa. El ámbito de trabajo es a nivel personal y relacional, considerado como un medio y una condición para mejorar el contacto y la convivencia con otros. El ámbito escolar y la práctica docente es tangencial al núcleo central de la propuesta.

Amar Educa implementa una propuesta formativa que cuenta con una larga trayectoria y desarrollo. Se parte del supuesto que las personas desarrollarán cambios en su vida personal y relacional, en la medida que se generen procesos reflexivos en torno a los postulados que orientan su propuesta. El acento está puesto también en el ámbito personal y relacional, sin embargo la relación con el quehacer escolar se materializa específicamente en las sesiones por escuela. Un problema al respecto es que se privilegiaron las sesiones colectivas, por sobre el trabajo en las propias escuelas.

SEPEC organiza sus contenidos curriculares en torno a la institución escolar y, específicamente, a la convivencia. Las emociones son trabajadas como un contenido más, que aporta a mejorar las relaciones entre las personas en el ámbito escolar.

Las dos últimas instituciones organizan su actividad educativa desde el análisis, es decir "lo que pienso"; Asesorías Estratégicas la organiza desde lo experiencial, es decir "lo que siento."

En este ámbito curricular y metodológico se encuentra un nudo importante de la implementación de educación emocional para docentes, como es la integración del mundo de las emociones a la cultura y quehacer escolar. Desde lo observado y sistematizado ninguna de las tres instituciones lo logra adecuadamente, si bien las tres presentan avances interesantes al respecto.

c.- La presentación del programa y motivación inicial

La motivación inicial de los participantes constituye un momento que puede ser utilizado para fortalecer el desarrollo futuro de una acción educativa o puede no atenderse adecuadamente o subutilizarse.

Este momento inicial, adquiere mayor relevancia en este caso, por tratarse de una temática bastante lejana al quehacer escolar cotidiano y que por sus características, podría despertar resistencias y/o rechazos. La necesidad de "seducir" y convencer cobra entonces una especial importancia en el momento inicial, toda vez que se trata de una participación voluntaria de los docentes.

Según lo expresan los coordinadores, desde SEPEC y Amar Educa se visitaron todas las escuelas participantes, explicando a los docentes las características de los programas y el carácter voluntario de la participación. Estas conversaciones previas obligaron a un cambio en la organización de los espacios, que en el caso de Amar Educa, significó una

implementación de las sesiones en lugares más cercanos a las escuelas. La presentación del programa en la mayoría de las escuelas permitió a SEPEC ofrecer explicación y significación a su propuesta, lo que en una escuela inicialmente desinteresada, permitió la inscripción y luego la participación constante y motivada del conjunto de docentes durante todo el período. Desde Asesorías Estratégicas no se visitó las escuelas, solamente se realizó una reunión explicativa con los directores.

Es posible hacer diferentes lecturas en relación a la forma de presentación del programa. Una de ellas se refiere al protagonismo y visibilidad que se le otorga a los docentes, al status de interlocutores válidos que se les reconoce, al tener la oportunidad de informarse personalmente y decidir colectivamente, sobre algo que se les ofrece.

Otra lectura es más instrumental y tiene que ver con el éxito del programa educativo. El primer encuentro con una institución capacitadora, puede influir en la relación que se construya durante el proceso educativo. Sin duda que es posible matizar, pero en todo caso no es conveniente desconocerlo.

Una tercera lectura tiene que ver con la temática específica de los programas. Las dos anteriores son válidas para distintos programas educativos, pero en relación a un trabajo educativo sobre emociones con docentes, es necesario tener una atención mayor. Motivar la participación y convencer sobre la significación de un perfeccionamiento en alguno de los subsectores de aprendizaje, y aún, sobre temáticas incluidas en los objetivos transversales, tiene la facilidad del respaldo del marco curricular. Los docentes tienen conciencia, aún cuando no lo compartan plenamente, que es su responsabilidad implementarlo de la mejor forma posible, generando los aprendizajes esperados en sus alumnos/as. En cambio abrir el tema de las emociones en el ámbito escolar es abrir un nuevo paradigma, vinculado al desarrollo de la identidad personal, social y cultural y a los cambios que se busca producir en los sujetos y sus formas de relación – los profesores mismos y ellos con sus alumnos- lo cual demanda una atención y responsabilidad especial en los encargados de implementarlo.

d.- Tiempos y Espacios

Otro aspecto que incide en cualquier acción educativa, es la utilización de tiempos y espacios, que se pueden convertir en facilitadores o en su defecto, obstaculizar. Están relacionados con el bienestar material o físico de los participantes y constituyen un componente importante de atender al implementar un programa educativo.

Las sesiones de trabajo desarrolladas en el propio local escolar, demostraron ser las que mejor se ajustaron a los intereses y necesidades de los docentes. Las sesiones colectivas, contempladas por Amar Educa y Asesorías Estratégicas, además de contar con un gran número de participantes, demandaron, en algunos casos, largos desplazamientos, (VI^aR). En el caso de la asistencia numerosa, se dificulta el acompañamiento a los procesos que pudieran estar realizando los grupos en la sesión, por tanto se hace más frágil la posibilidad de aprovechamiento de la experiencia. El desplazamiento a grandes distancias demanda un esfuerzo significativo de tiempo y recursos adicional de los participantes. Esta situación podría estar incidiendo, en parte, en la deserción que presentan estos programas, la que es considerablemente mayor que la presentada por el programa del SEPEC, que se desarrolló por completo en las escuelas, considerando número de participantes, tiempos y condiciones adecuadas de espacios.

7.1.3.- Condiciones para el proceso de apropiación

Un segundo eje de análisis se refiere a las condiciones para facilitar la apropiación por parte de los docentes de las propuestas educativas, materializadas en los diferentes programas. Nos parece significativo detenernos en este punto, porque da cuenta de un aspecto constitutivo de toda actividad educativa, como es la posibilidad de cambio de quienes participan de la actividad.

En relación a estos programas se esperaba como resultado, una incidencia positiva en la convivencia escolar de las escuelas participantes. A partir de las propuestas y especialmente de la implementación de éstas, nos detenemos por el momento, en las condiciones que se generan para la apropiación del proceso educativo que, a nuestro juicio, pueden facilitar u obstaculizar los cambios esperados. No es el interés emitir juicios definitivos respecto a los niveles de apropiación de los participantes, pero sí podemos distinguir escenarios diferentes que se construyen desde los distintos programas.

a.- Atención al involucramiento por parte de los participantes

En la medida que los participantes tengan claridad sobre lo que se trabaja, las temáticas les sean útiles y atractivas, se establezca cercanía y empatía con el equipo capacitador, se generen espacios para opinar, debatir y aclarar dudas, la motivación y en cierta medida, la “seducción” sobre el tema sea atendida, entre otros aspectos, se facilitarán procesos de apropiación, se generarán condiciones para aprendizajes significativos. Al tratarse de docentes, un aspecto que a menudo está presente es el reconocimiento de su saber profesional, es decir su aspiración a ser reconocidos y tratados como tales.

La forma en que los programas resuelven los aspectos recientemente enumerados es distinta, constituyendo escenarios más o menos favorecedores para la apropiación y el cambio.

En relación a la claridad y al sentido respecto a lo que se trabaja, se advierte que el programa de SEPEC presenta en gran medida esa característica. El objetivo del trabajo de cada sesión es explicitado así como el sentido de realizarlo. Los docentes saben lo que están haciendo y para qué les sirve. Esto no es posible observarlo con claridad en los otros programas. Asesorías Estratégicas le entrega un espacio reducido a este aspecto. Es tal la cantidad de actividades y ejercicios que están programados en las jornadas colectivas, que los inicios y cierres tanto de jornadas como de actividades, son rápidos y poco profundos. Ello podría estar relacionado con la importancia que se le asigna a que los docentes experimenten y actúen, antes que comprendan porqué y para qué lo hacen.

Amar Educa informa al inicio de las jornadas sobre el desarrollo de la sesión realizando también síntesis en los cierres. Sin embargo, a nivel de las exposiciones es débil en establecer relaciones entre las significaciones de su propia propuesta, los mensajes que se propone transmitir y las realidades de los participantes.

Podría hablarse de la existencia de una cierta auto referencia y seguridad en la importancia y el valor de sus propias propuestas, a las que los docentes deben sumarse, sin necesidad de comprender mayormente los sentidos y significados de las mismas. Esta situación se presentaría en Asesorías Estratégicas y Amar Educa. En el SEPEC, en

cambio, se advierte una atención permanente a que los docentes comprendan el sentido de lo que hacen, lo que es expresado por los coordinadores y se percibe en la forma en que organizan el trabajo y se relacionan con los participantes. La posibilidad de aprender juntos aparece mencionada sólo en esta propuesta.

Los espacios para expresar opiniones, inquietudes o preguntas también podrían relacionarse con la mayor o menor apertura de las propuestas frente a los participantes. En las sesiones colectivas de Amar Educa y Asesorías Estratégicas estos espacios son reducidos y bastante pautados. Se requiere la opinión sobre aspectos específicos del trabajo que se realiza, antes que abrir el espacio para opinar o animar la formulación de interrogantes o aclaraciones. SEPEC, en forma coherente con lo que se expresaba anteriormente, abre esos espacios con facilidad, como parte de su estrategia metodológica.

La preocupación, por involucrar a los participantes se realiza en forma diferente por los distintos programas. Desde el SEPEC se asume esta responsabilidad, lo que queda de manifiesto en la baja deserción y en la favorable disposición que presentan los docentes para involucrarse en las actividades del programa. En Asesorías Estratégicas se confía en el poder de seducción que la misma propuesta presentaría. Al trabajar en forma directa las emociones, se conectan con carencias personales de los participantes, que los hacen valorar la novedad de ejercicios y actividades. Esto tiene significación y motiva a una parte de los docentes de cada escuela. Participan los que quieren hacerlo, sin advertirse esfuerzos especiales por ampliar o mantener esa participación. Desde Amar Educa se invita en forma constante a los docentes presentes a permanecer en el programa, se destaca la importancia y el valor de esta participación, pero se asume que no todos se motivarán, y que aún entre los que asisten, existirán algunos que no están “presente” en los procesos reflexivos, es decir que no se involucran. No obstante, es importante destacar el esfuerzo realizado por este programa, al readecuar las sesiones de trabajo de un grupo de escuelas en el segundo semestre, para responder mejor a las necesidades de los docentes.

La postura que se asume respecto a la motivación y participación, se puede caracterizar como una preocupación y responsabilidad del programa, en el caso de SEPEC. En cambio en el caso de Asesorías Estratégicas y con algunos matices en Amar Educa, se asume claramente como una preocupación individual de los docentes.

Consideramos que esta situación no constituye un hecho menor, tanto para el posicionamiento de la temática que se trabaja en los programas, como para los recursos invertidos en estos. El hacerse cargo y responsabilizarse, también se extiende a los aprendizajes y posibles cambios en los participantes, núcleo central de un proceso de apropiación.

b.- Atención al trabajo de re-elaboración de los participantes

Las diferencias entre programas observadas en relación a la motivación, nuevamente quedan en evidencia en este ámbito. Asumiendo que existe interés en los tres programas por realizar su tarea lo mejor posible, nos interesa destacar las diferencias que observamos tomando como ejemplo un aspecto muy específico, como son los trabajos que se demanda realizar a los participantes durante el transcurso de la intervención. Si consideramos que la lógica de programar trabajos, está relacionada con un afianzamiento

y profundización de los aprendizajes, y por lo tanto, de la apropiación, constituye un insumo relevante analizar cómo estos se implementan.

El trabajo a ser realizado por los docentes en Asesorías Estratégicas consiste en 4 Guías que se trabajan individualmente, las que son enviadas a la relatora de la escuela vía correo electrónico. Los trabajos que se proponen son exigentes e interesantes, incluyendo lecturas de documentos de cierto nivel de dificultad, al menos para algunos docentes. Si estas guías se trabajaran adecuadamente, constituirían un refuerzo importante para los aprendizajes. Se constata que en la práctica existe mucha dificultad por parte de los docentes para cumplir las tareas requeridas. Se requiere de tiempos personales, pues la recarga de trabajo en las escuelas es de todos conocida. No se advierten desde el programa iniciativas que faciliten o readecuen las tareas propuestas. El único cambio observado, fue la aceptación en una escuela que los reportes no fueran vía correo electrónico sino que se entregaran en papel. Queda en evidencia que la responsabilidad ante el trabajo propuesto, es trasladada por completo a los docentes. Esto es posible relacionarlo con la autoreferencia de la propuesta, a la que hacíamos mención anteriormente.

En el caso de Amar Educa el único trabajo que se requiere a los participantes, es la elaboración de una tesina final con la reformulación del proyecto educativo. En las sesiones por escuela se trabajan aspectos relacionados, principalmente, con la convivencia y las relaciones con otros, los que son concebidos como insumos para este trabajo final. Se comprueba nuevamente en este caso, la dificultad para destinar tiempo a este trabajo, en el cual tendría que involucrarse toda la comunidad escolar, siendo el caso que sólo una parte de los docentes y directivos han participado en el programa. No se contempla un acompañamiento para la realización de esta tarea, comprobándose que la responsabilidad por su cumplimiento recae completamente en los docentes participantes.

Diseñar una tarea y no hacerse cargo de ella en términos de su adecuada realización, manifiesta una lógica centrada en la coherencia e implementación de la propuesta, antes que en las posibilidades y necesidades de los participantes.

Las tareas y trabajos demandados por el SEPEC a los participantes son variados y exigentes. Al igual que en los otros programas, los coordinadores explicitan las dificultades permanentes por lograr que estas se cumplan. Al respecto distinguimos dos formas de enfrentar esta situación; por una parte se exige en forma reiterada su cumplimiento, manteniéndose un seguimiento cercano para que las tareas se realicen. Este se hace vía correo electrónico y presencial, en las sesiones periódicas en las escuelas. Por otra parte, se utilizan las sesiones presenciales como una instancia de trabajo activo, realizado grupalmente y que permite la inmediata retroalimentación frente a dudas e interrogantes. Constatamos que desde este programa se asume la responsabilidad por el cumplimiento de las tareas requeridas, aún cuando los trabajos individuales también presenten dificultades para su realización.

7.2 - EFECTOS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

7.2.1. Diagnóstico de las escuelas: línea de base en la convivencia escolar

La línea de base construida a través de instrumentos cualitativos y cuantitativos, indicaba que la percepción de la convivencia escolar era relativamente baja en las escuelas participantes del Programa de Educación Emocional. En la escala de calificación de uno a siete, sólo se obtuvo una puntuación promedio en los establecimientos participantes de un 5,35. La información cualitativa no sólo permitió corroborar aquel dato, especialmente por la debilidad en la convivencia evidenciada en al menos la mitad de las escuelas; sino que también permitió avanzar en la comprensión de los procesos que explicarían aquel fenómeno.

En un grupo significativo de escuelas visitadas emergieron fenómenos tales como: divisiones profundas entre grupos de docentes; falta de confianza y de valoración de un segmento de los directivos hacia la labor de sus profesores; conflicto entre un grupo de la población atendida y actores adultos; desgaste emocional en docentes y directivos; estigmatización del alumnado y sus familias; débil colaboración técnica a los docentes; entre otros múltiples procesos que parecían confirmar la conclusión central que arrojaba el análisis de la escala de convivencia escolar.

Sin embargo, no todos los establecimientos respondían a esta imagen que señalaba el deterioro de las relaciones interpersonales y la convivencia. Existía también un número no menor de escuelas donde este tipo de procesos se presentaba solo débilmente, y donde los distintos actores que informaron de su contexto escolar, nos planteaban que se daba un adecuado clima o convivencia escolar.

Era, por cierto, importante determinar si existían ciertas regularidades en las escuelas. Un primer elemento que emerge con fuerza era la mejor convivencia en los establecimientos de la Quinta Región. Estos datos provenientes de los instrumentos cualitativos eran corroborados, en cierta medida, por la escala que medía la percepción de la convivencia. Aunque, si nos atenemos a la información cuantitativa, tanto la Quinta como la Sexta Región se encontraban en similar pie al momento de iniciarse la intervención de los Programas de Educación Emocional.

Sin embargo, gracias al análisis de las entrevistas a directivos y docentes, se podía afirmar que esta paridad cuantitativa no se reflejaba de igual forma cuando se examinaba el material cualitativo. Las significaciones de docentes y directivos sobre su entorno escolar y sobre el carácter de las relaciones interpersonales al interior de la escuela, daban cuenta de una mejor posición inicial de la Quinta en detrimento de la Sexta Región.

El caso de la Región Metropolitana, en lo que a convivencia escolar se refiere, parecía ser significativamente más complejo que el de las otras dos regiones. Esto lo indicaba la escala de convivencia y lo corroboraban las entrevistas. De hecho, en cinco de las nuevas dimensiones del cuestionario obtenía una nota solo suficiente. Estas son: Innovación Docente, Apoyo y Cooperación de Directivos a Docentes, Percepción de Relación Alumno-Alumno, Participación Docente y Resolución Conflicto. Parte importante de estas dimensiones estaba referida a ámbitos propios de las relaciones entre la dirección y los docentes. En otras palabras, remiten a núcleos problemáticos del tipo de escuela, de las normas y valores que guían el establecimiento escolar.

Resumiendo, se puede afirmar que los contextos institucionales eran significativamente diferentes, en especial respecto de la Región metropolitana, la que aparecía notoriamente más rezagada en ese sentido. Luego de determinar la línea de base para cada una de las regiones, comenzaron a aparecer un sinnúmero de interrogantes que estaban referidas al efecto que podían tener estas disímiles condiciones institucionales y percepciones, sobre el impacto en la convivencia que podían alcanzar los Programas de Educación Emocional.

7.2.2. Efectos en la convivencia, una mirada general

Considerando todas las escuelas y regiones participantes de los Programas de Educación Emocional, se debe afirmar que la escala de convivencia escolar no muestra variaciones sustantivas, pasando de un 5,35 a un 5,47 de promedio. Si bien se advierte una leve mejoría, este crecimiento entre momento 1 y momento 2 se encuentra cubierto por el margen de error, por lo que no se podría aseverar que, visto en término de conjunto, los Programas de Educación Emocional han tenido efectos significativos en la convivencia escolar.

Conviene recordar que estamos hablando de percepción docente sobre una serie de dimensiones que estarían midiendo el concepto de convivencia escolar. Coherente con esto, no se puede aseverar que en caso de haber realizado esta medición con otros actores escolares, los resultados se hubiesen comportado de similar modo. Interesante sería medir las percepciones que los alumnos o los directivos poseen de las relaciones interpersonales y de las imágenes sociales que construyen de otros actores, y ver cómo se ven afectadas por una intervención de los alcances de estos programas de Educación Emocional. Además de esto, para determinar la sustentabilidad de los efectos observados en la convivencia escolar y en el desarrollo emocional de los sujetos, es necesario considerar un tiempo de decantación de los procesos, de asimilación de éstos y de incorporación a la gramática propia de la institución escolar.

Si observamos lo que nos dicen los datos cualitativos, se advierte que los principales efectos no se producen en las relaciones entre actores ni tampoco en las representaciones sociales que se tienen de los otros integrantes del espacio escolar. Para ser más precisos, los cambios de mayor significación parecen producirse solo entre algunos actores, y no afectan a la globalidad de la institución escolar. Por lo mismo, si bien existen leves variaciones en la percepción de las relaciones interpersonales, en términos de conjunto, no se puede afirmar que el núcleo del cambio esté en esta dimensión.

De acuerdo con lo narrado por docentes y directivos, un ámbito central de transformaciones ha estado asociado a cambios en el estado emocional de los docentes y directivos, y también a transformaciones en el lazo, el vínculo, el modo de mirar de los docentes a sus alumnos. Como veremos más adelante, esto no constituye un proceso menor, pero surge la sospecha sobre la impermeabilidad de ciertas representaciones sociales y esquemas culturales a este tipo de cambios; y de cómo, los actores escolares pueden reconocer transformaciones en el “modo de mirar” a los estudiantes y no ver afectado sus esquemas cognitivos para representarse a los Otros.

Retomando el tema de los cambios producidos en la convivencia escolar producto de la participación en el programa de Educación Emocional, es relevante profundizar en el análisis de los datos. En ese sentido, al desagregar los datos por región se advierten

ciertas particularidades que es importante mencionar. En términos generales, la quinta región alcanza en la escala de convivencia resultados notoriamente mejores que los logrados por las regiones VI y Metropolitana. Mientras estas últimas prácticamente no experimentan variaciones en la escala, la quinta región sube su puntaje promedio en convivencia escolar en 0,31 puntos. De hecho, mejoran sus puntajes en prácticamente todas las dimensiones del cuestionario, en especial, aquellas que están más directamente ligadas a relaciones entre actores adultos de las escuelas. Nos referimos a Apoyo y Cooperación de Directivos a Docentes, Apoyo y Cooperación Docente a Docente y Participación Docente. En estas tres dimensiones el alza de la quinta región bordea y supera el medio punto entre la primera y la segunda medición, mientras que la región metropolitana se mantiene y la sexta baja levemente su puntaje promedio.

Este mejoramiento producido especialmente en el ámbito de las relaciones entre actores, no se condice completamente con los datos cualitativos. Como dijimos, en términos de recurrencia las menciones a las transformaciones individuales ('en lo personal', dirán los profesores) primaron por sobre las referencias a cambios en la convivencia escolar. Pese a esto, los datos de la escala hablan de un mejoramiento relativo. Se debe tener presente que en términos de la línea de base, las escuelas y liceos de la quinta región ya poseían una mejor convivencia, aún cuando esto no se terminara de traducir en cifras para el momento en que se realizó el diagnóstico.

Ahora bien, y ya no mirando la escala sino que la encuesta hecha a los docentes para evaluar a los Programas de Educación Emocional, se advierte que la percepción de una mejor convivencia escolar se traduce en cifras cercanas al 70% en la quinta región, de 51,7% en la sexta región y de un 34,7% en la metropolitana. Por cierto, las diferencias entre las regiones son significativas y reflejan una mejor posición relativa de SEPEC en términos de la satisfacción de docentes y directivos con el programa, y también con el reconocimiento de aportes de este curso a las escuelas y a los agentes escolares que participaron. Para ser preciso, los instrumentos cualitativos permiten identificar transformaciones en la convivencia escolar en la V Región, aunque de preferencia circunscritas a ámbitos específicos, antes que al conjunto de las relaciones y los espacios que conforman la institución escolar.

Lo que ocurre, y esto constituye una hipótesis, es que la mayor satisfacción con el perfeccionamiento, la empatía de los docentes con el equipo, la generación de un trabajo sistemático, el hecho de identificar con mayor precisión la línea de base de la intervención (realizaron evaluaciones de diagnóstico), la flexibilidad para ir adecuando el perfeccionamiento a los requerimientos y demandas de los actores escolares y, por último, la capacidad para sintonizar con las expectativas de los docentes, configuran un escenario que permite una mayor apropiación de los contenidos y las experiencias que fueron vividas en el transcurso del perfeccionamiento. Se podría sugerir también que aquí ocurre una mayor asimilación de los significantes que puso a circular el equipo consultor, sin poder aseverar que esto se ha traducido en cambios mayores. Sin embargo, la apropiación en este caso, tal como lo demuestran prácticamente todos los indicadores cuantitativos y cualitativos, es significativamente mayor que en las regiones sexta y metropolitana, donde también se puede estar en presencia de asimilación de significantes sin una comprensión profunda del sentido de éstos.

Por lo anterior, se puede sostener que algunos procesos internos al perfeccionamiento deben poder explicar este diferencial a favor de la intervención de SEPEC. Pues de hecho, si se piensa que en la primera medición de la escala de convivencia escolar los

resultados entre las regiones quinta y sexta eran similares, es dable pensar que amén de las condiciones institucionales favorables, es la modalidad de perfeccionamiento en su conjunto la que explica la diferencia que se da entre el tiempo 1 y el tiempo 2; proceso que no se observa en el caso de la sexta región, la que tenía un punto de partida relativamente similar al de las escuelas atendidas por SEPEC.

7.2.3. Cambios en las relaciones de los docentes con los estudiantes

Uno de los aspectos donde la mayor parte de los docentes reconoce cambios significativos es en su relación con niños y jóvenes. Plantean que gracias al programa de Educación Emocional estarían más abiertos a comprenderlos, a entender sus emociones, a respetarlos, a prestar atención a los juicios que ellos como adultos emiten, entre otros aspectos que estarían hablando de cambios relevantes. Esta información proveniente de las entrevistas grupales, es corroborada por la encuesta de evaluación a los Programas, donde los docentes plantean que el curso les ha servido para tener una “mayor cercanía con los alumnos”. Las cifras alcanzadas en este ítem, por cada una de las consultoras, en las categorías de muy de acuerdo/ de acuerdo, son las siguientes: 86,9% para la quinta región, 61,9% para la sexta región y 60,5% para la región metropolitana.

Los números favorecen abiertamente a la quinta región, superando en cerca de 25 puntos a las otras dos regiones. Pese a estas diferencias significativas, los números en todas las regiones parecen indicar un mejoramiento en la relación con los estudiantes, centrado en un registro afectivo y de comprensión del Otro, sin expresarse en cambios significativos en lo cognitivo o en las representaciones sociales que están detrás de los modelos culturales de los docentes.

Gracias a la utilización de distintos instrumentos, tanto cualitativos como cuantitativos, podemos complejizar estos datos iniciales que hemos presentado. Veamos qué nos dice la escala de convivencia escolar en aquellas dimensiones que están referidas a la relación entre los docentes y niños y jóvenes. Estas dimensiones son: Cuidado y Atención hacia los Alumnos, Expectativa Académica sobre Alumnos y Percepción de Relación Alumno-Alumno. Al analizar los datos por región tenemos que sólo en la VI región se producen variaciones positivas –aunque leves- en estas dimensiones. En las otras dos regiones, las expectativas académicas, la relación docente-alumno y la percepción del tipo de relaciones que establecen cotidianamente los estudiantes en la escuela, se mantiene estable en la quinta y baja en dos dimensiones en la región metropolitana.

Por otra parte, durante las entrevistas grupales y conversaciones con docentes, estos enfatizaron en este cambio operado en su relación con los estudiantes. ¿Cómo leer entonces este cúmulo de datos que parece ir en sentido contrario? Las palabras de un grupo de docentes de una escuela de la región metropolitana nos pueden ayudar a construir una clave interpretativa que, al tiempo que genera una explicación para este problema en particular, también puede servir para visualizar críticamente otros procesos donde también los docentes reconocen cambios relevantes gracias a los programas de educación emocional. Durante la entrevista grupal los docentes, luego de haber señalado que habían avanzado en la comprensión de sus estudiantes, de entenderlos y de tomar conciencia que sus actos en tanto adultos poseen consecuencias en los niños, comienzan a discutir sobre un nuevo tipo de niño que estaba ingresando a la escuela:

“(hemos aprendido) a no ser tan lapidarios con ellos, (no decirle) chiquillo ladrón, delincuente, sino que (entender que) son productos de una generación de drogadictos, alcohólicos, ladrones, delincuentes y ellos son producto de eso...”

Tal como señalábamos capítulos atrás, el programa de educación emocional al parecer no logra transformar representaciones sociales como las que están puestas en juego en las palabras de esta docente. En ese sentido, los profesores parecen disociar fuertemente lo que constituye su propia postura hacia el Otro con la imagen que construyen de él. Muchos de ellos, y de distintas escuelas y regiones, sostienen ser receptivos, comprensivos, entender que los niños son seres con emociones, y simultáneamente ponen a circular sobre ellos estereotipos y estigmatizaciones.

7.2.4. Efectos en el ámbito institucional desde la perspectiva de los actores

En términos de los efectos en las instituciones escolares hemos mencionado que en las entrevistas los docentes y también los directivos tienden a ubicarlos tras las transformaciones, en distintos grados en cada caso, en la dimensión personal. Con todo, en algunas de las escuelas visitadas los actores escolares reconocen pequeños cambios, aunque en ocasiones duden de la sustentabilidad de los mismos. Sin embargo, uno de los efectos –difícil de dimensionar- es la mayor apertura a escuchar al Otro y una mayor preocupación por el trato que se da cotidianamente en la escuela. Una leve variación parece haberse producido en algunos establecimientos en la forma en que se establecen las relaciones entre los actores adultos. Es decir, se estaría más atento al modo en que se comunican las cosas.

Esto último, generalmente, está asociado a la calidad de las relaciones existentes entre las direcciones de las escuelas y sus profesores, las que como vimos en el diagnóstico cuantitativo y cualitativo, en muchos casos, distaban de ser óptimas. De hecho, en la primera medición la dimensión “Apoyo y Cooperación de Directivos a Docentes” sólo obtuvo un 5,17, siendo una de las puntuaciones más bajas, junto a “participación docente” con un 5,14 y “Resolución de Conflictos” con un 5,08. En el caso de la Región Metropolitana, los promedios alcanzados en estas dimensiones se encontraban en el rango que va de 4,70 a 4,80, de un máximo de siete.

Luego de la participación de docentes y directivos –en modalidades distintas y separadas, al menos en las regiones V y VI-, la percepción de los docentes parece haber variado levemente. En términos cualitativos, mencionábamos que el mejoramiento en las relaciones asociado a la participación en los programas de educación emocional sólo aparece en algunos establecimientos, especialmente en el caso de la VI Región. En las entrevistas grupales, algunos de los docentes de esta última región afirmaban que los directivos mostraban ahora mayor disposición a escuchar, menor tendencia a “explotar”, una relativa preocupación por la forma en que se transmite “el mensaje” y algunas muestras, que antes no se habrían dado- de atención a la emocionalidad de los docentes. Esto, sin embargo, era cuestionado por otros docentes de las mismas escuelas, quienes se sentían atacados, no escuchados e incluso “perseguidos”.

En el caso de las escuelas de la Región Metropolitana, la relación entre directivos y docentes no parece haber vivido cambio alguno gracias a la implementación de este programa. Sin embargo, se debe tener presente que es en esta región donde en la práctica el trabajo con los directivos fue menos intensivo. La estrategia adoptada de

incorporarlos a las sesiones generales y de escuela, buscando trabajar con la comunidad escolar en su conjunto, adoleció de sistematicidad y seguimiento, pues de hecho, en esta región la participación de los directivos mostró la misma irregularidad que se observó entre los docentes, pues sólo 5 de los 15 directivos encuestados de esta región dicen haber participado “siempre”.

En los distintos instrumentos cuantitativos utilizados para dimensionar los efectos y dar cuenta de las percepciones de los actores escolares se incluyeron variadas preguntas referidas a la relación entre directivos y docentes. Por ejemplo, ante la pregunta de si el programa de educación emocional habría ayudado a mejorar la comunicación con el director, quienes están de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación son un 73,8% en la Quinta, un 54,8% en la VI Región y un 39,5% en la Región Metropolitana. En la dimensión de Apoyo y Cooperación de directivos a docentes, la que se construye a partir de varios indicadores referidos a percepciones y situaciones específicas, los resultados señalan que mejoró sustantivamente en la Quinta Región, subió levemente en la Región Metropolitana y tuvo un mínimo descenso en la VI Región. A su vez, la dimensión de “participación docente” mostró un comportamiento similar al observado en la dimensión de apoyo y cooperación directivos a docentes.

Teniendo presente que en los establecimientos escolares de nuestro país, el director suele jugar un rol central en ofrecer y generar espacios de participación a los docentes, podemos ver que aquella percepción que supera el 50% de los docentes encuestados en torno al mejoramiento de la comunicación y de su relación con el director, no se ha visto acompañado de cambios en las instituciones escolares que permitan un mayor rango de participación de los docentes y que reflejen este mayor interés de los directivos por escuchar y atender a los profesores. Si bien, esta evaluación fue realizada apenas concluido el perfeccionamiento de los docentes, no existen indicios claros en las escuelas visitadas de que se vayan a producir cambios sustantivos en este sentido.

En el plano de las relaciones entre docentes ocurre algo similar a lo ya mencionado en la relación entre directivos y profesores. Si bien en la mayor parte de las escuelas la relación entre “colegas” es descrita como buena, o al menos aceptable, expresiones referidas a aportes del programa de educación emocional al mejoramiento de esta relación son escasas, con la excepción de algunas frases vagas al respecto. En la generalidad de las escuelas incorporadas a la muestra cualitativa las relaciones entre docentes parecen haber continuado virtualmente de la misma forma. Incluso en una de las escuelas donde se observó una mayor conflictividad entre los docentes, en una escuela de Lampa, el programa de educación emocional –según lo expresa una docente- no aportó mayores elementos para trabajar justamente los conflictos que ahí se suscitaban. En la práctica, en aquella escuela la deserción fue prácticamente absoluta, lo que debe abrir la discusión sobre el modo en que afectan las condiciones institucionales a la implementación; o si se quiere, sobre la necesidad de contextualizar el perfeccionamiento no sólo a las condiciones sino también a las demandas y carencias en lo emocional que expresan los actores de las distintas escuelas. Posiblemente una mayor alineación entre propuesta de perfeccionamiento y necesidades en el plano emocional puede generar mejores resultados.

Sobre lo anterior, se pueden construir algunas explicaciones. Por ejemplo, en aquellas escuelas (de la muestra cualitativa) donde se advertían mayores conflictos en la convivencia y en el plano emocional de sus docentes, el programa de educación emocional parece haber tenido serias dificultades para asentarse y desplegarse en

propiedad. Por el contrario, aquellas escuelas con condiciones institucionales adecuadas, con menores niveles de conflictividad y donde existían una mayor comunión de intereses entre directivos y docentes, el programa de Educación Emocional parece haber tenido mayor efectividad en el logro de sus objetivos.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El Ministerio de Educación ha realizado una invitación a trabajar la educación emocional con docentes, que tiene respuestas diferentes desde los tres programas involucrados, los que presentan evidentes fortalezas y ciertas carencias que todavía constituyen un desafío.

Los resultados alcanzados por estos programas de educación emocional en un período menor a un año de implementación, muestran su importancia para el desarrollo personal y profesional de los docentes y directivos de los establecimientos participantes.

Se constata, en general, una alta valoración de los docentes participantes, por la posibilidad de trabajar el ámbito emocional. Aparecen con evidencia las necesidades existentes tanto en términos personales como en la convivencia escolar, quedando planteado el desafío de motivar y abrir el tema en forma que sea atractivo, para la involucración de la mayoría de los docentes en las distintas escuelas.

En forma específica, en relación con el desarrollo personal, las opiniones son positivas y mayoritariamente indican que los programas han abierto un camino necesario e importante en la vida cotidiana de los docentes, al tener conciencia de sus emociones y manejar las propias tensiones. No obstante, todavía hay un porcentaje de participantes que no ve con suficiente claridad la importancia de desarrollar esta dimensión. Por tanto, aparece conveniente profundizar en la toma de conciencia y la comprensión emocional, en contextos vinculados a la vida cotidiana personal, escolar e institucional de los participantes.

Colabora de manera importante el trabajo con el cuerpo como sustento de emociones, el cual aparece como una dimensión novedosa y apreciada, como un aporte a la conexión y conocimiento de sus sentimientos, tanto en el ámbito individual como grupal.

Los tres programas aportan también al desempeño laboral de los docentes, permitiéndoles acercarse más a sus alumnos y manejar mejor la disciplina, ya que se sienten más capaces de ponerse en el lugar de otro y respetar las opiniones ajenas. Asimismo, aunque en distintos niveles, parecen sentarse algunas bases para construir un mejor clima entre los miembros de la comunidad escolar.

Al respecto se destacan las instancias de evaluación formativa para detectar nudos y avances en el grado de participación, responsabilidad y compromiso con el trabajo y el bienestar propio y de los demás. Las iniciativas emprendidas en este sentido por uno de los programas, dan lugar a propiciar la instalación o profundización de esta modalidad.

II. Identificamos un nudo problemático que estaría interpelando, tanto a los programas como a los equipos ministeriales. Los supuestos que sustentan el perfeccionamiento docente en educación emocional, aparentemente, no consideran todas las dimensiones que componen la subjetividad docente y relacionada con ésta, la cultura escolar.

Cada persona en su individualidad, está inmersa en un mundo de relaciones y significados que presentan especificidades diferentes. Es posible trabajar las emociones

sin estas especificidades, pero lo que no es posible entonces, es esperar cambios en escenarios específicos, como es en este caso, la convivencia escolar, donde además de las emociones se cruzan variables sociales, de formación profesional y de contexto institucional, entre otras.

De aquí se desprende la importancia de detectar y abordar situaciones de la vida cotidiana escolar, los conflictos más frecuentes, entre docentes y alumnos y con los directivos, modelando el escuchar empático, la expresión y comunicación de las emociones, el hacerse cargo del propio sentir, y la utilización de estrategias de mediación y negociación.

III. Relacionado con lo anterior, desde el MINEDUC tendría que realizarse un esfuerzo por complejizar la relación aparentemente causal, entre educación emocional y mejoramiento en la convivencia escolar. En el presente estudio evaluativo se constata que es posible realizar un trabajo acucioso en el ámbito emocional, de indudable valor para los docentes y no, necesariamente, incidir significativamente en la convivencia escolar.

Por otra parte, se constata también, que es posible presentar menor énfasis en el trabajo específico con emociones y presentar mayor incidencia en el mejoramiento de la convivencia.

Reconociendo que el trabajo con las emociones es central para mejorar el contacto consigo mismo y las relaciones con otros, consideramos que puede potenciarse su impacto en la convivencia escolar, al combinarse con otros enfoques y supuestos conceptuales y metodológicos, a fin de detectar y responder de manera más pertinente a las necesidades y demandas de los docentes.

La existencia de tres programas que trabajan de forma diferente las emociones, nos hablan de la amplitud del campo y también de la cantidad de mediaciones necesarias de atender, para avanzar en resultados a nivel de convivencia y clima escolar. Por tanto el período de instalación y desarrollo de un programa de educación emocional, debe ser el suficiente para poder incidir en el mejoramiento de la convivencia y para asentar la bases de sustentabilidad interna entre sus agentes. Pero esta sustentabilidad no es posible sin la implicación de los agentes intermedios, el Ministerio local y la Corporación o el DAEM. Las escuelas pueden mucho más de lo que piensan pero no pueden solas, más aún, si están emprendiendo un camino pionero. El acompañamiento y seguimiento de los procesos, la colaboración para que la formación pueda ser vista y sentida como un proyecto del sistema educativo local, genera pertenencia e identidad con la escuela, con la educación y con el propio proyecto profesional.

IV Un elemento que cobra especial relevancia, es el grado de responsabilidad que se desarrolla desde los programas, en relación con el logro de los resultados que se espera de éstos. Tiene que ver, no sólo con diseñar propuestas de excelencia, sino también, con la forma en que estas se implementan. Tendría que haber responsabilidad ante la situación de deserción, adecuando las estrategias para despertar el interés así como la motivación para involucrarse activamente en las tareas propuestas. Tiene que ver con identificar las mejores condiciones que faciliten la apropiación y los aprendizajes, unido a la responsabilización por éstos. Existirán, a nuestro juicio, mayores probabilidades de éxito en los resultados esperados, si las entidades ejecutoras se hacen cargo y tienen

conciencia de estar abriendo un nuevo ámbito de trabajo en el quehacer escolar, con las dificultades propias de esta situación.

RECOMENDACIONES

- VII. Dada la importancia del tema y la complejidad para abordarlo sería conveniente abrir un espacio de reflexión al respecto, convocando a las tres instituciones participantes junto a otros actores interesados en la temática. Esto permitiría enriquecer propuestas de trabajo, avanzar en la búsqueda de metodologías y estrategias variadas y legitimar el tema a nivel de políticas educativas.
- VIII. En relación con estrategias de implementación, las sesiones por escuela demostraron ser las más valoradas por los docentes y las que permitieron un trabajo más efectivo. Si existiera la necesidad de contar con sesiones colectivas, en algunos programas, la recomendación es que sean limitadas tanto en número de sesiones como en número de participantes, que no signifiquen largos desplazamientos de los docentes y que exista una responsabilidad de los programas en relación a la calidad y adecuación de los locales.
- IX. Respecto a la focalización, se sugiere cambiar la forma en que esta fue planteada en la presente propuesta, dado que no incide en una mejor atención a las escuelas participantes y, en algunos casos, introduce diferencias entre escuelas que finalmente atentan contra la valoración de la temática. La focalización sólo tendría sentido, si se relaciona con una atención preferencial a escuelas que presentan especiales problemas.
- X. Consideramos necesario atender a la forma en que se pone el tema desde el MINEDUC, en el entendido que se está abriendo una temática nueva para el sistema escolar. El rol que tienen los niveles regionales y/o provinciales es preponderante, lo que hace necesario una sensibilización cuidadosa al respecto. Si bien es importante la voluntariedad en la participación de escuelas y docentes – lo que no siempre fue respetado –, habría que atender especialmente a la motivación para acceder a la temática, aspecto que presenta carencias tanto a nivel de ministerio como de programas.

Los sostenedores constituyen otro actor importante de considerar y motivar en la perspectiva de ir instalando la temática en el ámbito escolar.
- XI. Se sugiere una atención especial, tanto de parte del Ministerio como de parte de los programas, a la inclusión con mayor fuerza del contexto escolar en las diferentes intervenciones. Una combinación adecuada de la cultura escolar con el trabajo sobre emociones garantiza, a nuestro juicio, una mayor significación y una mejor apropiación por parte de los docentes.
- XII. Un elemento que aparece necesario tener presente es la planificación del seguimiento, que permite la retroalimentación y readecuación de los programas, cuando las condiciones de contexto lo requieren. Esta sugerencia

es válida tanto para las instituciones ejecutoras como para las contrapartes ministeriales.

ANEXO 1

**ESTUDIO EVALUATIVO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA
GESTIÓN Y EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

**CÁLCULO DE CONFIABILIDAD
CUESTIONARIO DE CONVIVENCIA ESCOLAR**

1.1. Cálculo de Confiabilidad

Antes de presentar los resultados proporcionados por el cálculo de la confiabilidad del instrumento de medición, utilizado para establecer el estado de la convivencia escolar en los establecimientos adscritos al Programa de Educación Emocional, es importante señalar que la validez del cuestionario se sustentó en dos criterios. En primer lugar, gran parte de los reactivos utilizados en la construcción de la Escala, fueron adaptados de un cuestionario aplicado en una muestra de establecimientos escolares que estaban siendo atendidos por un Programa de Mejoramiento MIDENUC²⁶. Este cuestionario fue utilizado en dos ocasiones, en condiciones similar, para conocer a percepción sobre la convivencia escolar que manifestaban los directivos y docentes. Esta evidencia empírica anterior se convirtió en un buen soporte para considerar que los resultados obtenidos por el instrumento serían válidos.

En segundo lugar, a petición de la contraparte técnica CPEIP²⁷, los nuevos reactivos y dimensiones propuestas por el consultor para dar cuenta de la convivencia escolar, fueron sometidos a un juicio de expertos, constituido por un grupo de investigadores de ambas instituciones. En estas reuniones de trabajo, se discutió respecto de la validez de la escala analizando y estandarizando el conjunto de reactivos y dimensiones de la escala de convivencia escolar.

1.1.1. Confiabilidad en Tiempo 1: El estado inicial

Luego de finalizado el proceso de elaboración de la versión definitiva del cuestionario y una vez aplicado a la muestra de docentes de las tres regiones, se cálculo el coeficiente de confiabilidad del instrumento. Procedimiento que, aún cuando generalmente se efectúa sólo al momento de realizar la primera medición, dadas las características del cuestionario y las exigencias del estudio, igualmente se estimó necesario utilizarlo una vez que comenzara la segunda aplicación del Cuestionario de Convivencia Escolar. De esta forma, tanto en la medición de inicio (T1) como en la de finalización (T2), se procedió a calcular la confiabilidad del instrumento que mide los efectos de la intervención realizada por las tres consultoras.

Este procedimiento se justificó, en la medida que los reactivos y las dimensiones diseñados para analizar la convivencia escolar, no habían sido anteriormente validados empíricamente de la forma en que se diseñó la versión definitiva del instrumento. Por lo tanto, en la primera fase del análisis de diagnóstico, se determinó el coeficiente de confiabilidad del cuestionario, a partir de las correlaciones estadísticas entre los diferentes reactivos o ítems que lo componen.

El cálculo de la confiabilidad del instrumento se ha realizado a partir del Coeficiente de Confiabilidad “Alfa-Cronbach”, incorporando el procedimiento de “split-halves” o mitades partidas, para mejorar la discriminación y selección de los reactivos²⁸. Del mismo modo, tal como se indicó en el plan de análisis, este procedimiento ha sido concebido para

²⁶ Cardemil, Cecilia. “Cuestionario de Convivencia Escolar Escuelas Críticas”. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. CIDE 2003.

²⁷ De Las Heras, Rodrigo; Rodríguez, Javier; Varas, Patricio. Investigadores CPEIP.

²⁸ En el anexo N°3 se adjuntan las tablas que muestran los valores obtenidos por los coeficientes de confiabilidad, incluyendo las correlaciones entre los reactivos, en la primera y segunda medición.

instrumentos unidimensionales, por lo tanto, también se ha estimado conveniente, obtener los coeficientes de confiabilidad de cada una de las dimensiones o sub-escalas en las que se ha expresado la convivencia escolar.

En la tabla que se muestra a continuación, se señalan los coeficientes Alpha obtenido en cada dimensión o sub-escala. Estos valores fueron calculados considerando los 70 reactivos que se crearon para medir el nivel de la convivencia escolar al momento en que las consultoras inician las actividades dirigidas hacia los docentes²⁹.

Tabla 1
Coeficiente de Confiabilidad – Todos los Reactivos

Dimensión	Alpha – Cronbach
Percepción Logro Profesional	0.6964
Innovación Docente	0.5613
Apoyo y cooperación directivos a docentes	0.8858
Apoyo y cooperación docente a docente	0.7845
Cuidado y atención hacia los alumnos	0.5176
Expectativas académicas sobre alumnos	0.5658
Percepción de relación alumno a alumno	0.7544
Participación docente	0.7953
Compromiso subjetivo con la institución	0.3894
Resolución de conflicto	0.7021
Convivencia Escolar	0.9376

Para mejorar la confiabilidad del instrumento de medición, se procedió a verificar el comportamiento de cada reactivo, considerando el nivel de significación y el valor de correlación de Pearson. Todo ello, a partir de la información que entregaban las matrices de correlación por dimensión. Con esta operación se eliminaron, uno a uno, todos los reactivos con baja significación y correlación, observando las variaciones del Coeficiente de Alpha, cada vez que se excluía un indicador. Como criterio de validación se determinó que las dimensiones o sub-escalas no debían tener un coeficiente alpha inferior a 0,60 y un valor menor a 0.9 en el caso de la escala general de convivencia escolar. Sobre la base de este procedimiento, en la siguiente tabla se aprecian los 17 reactivos que fueron eliminados del cuestionario y del análisis.

Tabla 2
Reactivos Eliminados por baja Confiabilidad

Nº	Concepto
11	Me toma tiempo acostumbrarme a cosas nuevas en mi trabajo
15	El mal comportamiento de los alumnos en el aula es un problema para realizar adecuadamente la clase
22	Cuando los alumnos están desmotivados es una pérdida de tiempo esforzarse para que aprendan
26	Participo activamente en las reuniones técnicas de mi escuela
28	Mis alumnos son incapaces de alcanzar un buen rendimiento escolar
31	Adapto el material didáctico al contexto de mi establecimiento
34	Las actividades de la clase consideran los intereses expresados por los alumnos
35	Participar activamente en las actividades extra-curriculares de la escuela es una pérdida de tiempo
44	Me siento responsable de los fracasos de la escuela
51	Me preocupo de incorporar nuevos contenidos a mis clases
52	El éxito de los alumnos depende de lo que yo haga como profesor
55	Mis alumnos demuestran poco interés por el trabajo escolar
56	Comparto los propósitos educativos que orientan el accionar de mi escuela
57	No tengo responsabilidad cuando un alumno fracasa en la escuela
59	Mi trabajo es un aporte importante a la escuela

²⁹ Ver en anexo 2 los instrumentos aplicados en primera y segunda medición de la convivencia escolar.

63	Realizo las actividades de los textos aún cuando no sean las mejores
67	No existe compromiso de los docentes con la misión de nuestra escuela

Por lo tanto, el análisis que se realizó en la primera medición estuvo apoyado en los coeficientes de confiabilidad que se observan a continuación. Al respecto, es importante resaltar que, comparativamente con los criterios utilizados comúnmente para determinar la confianza en las escalas, los valores que proporciona el Alpha de Cronbach, permiten señalar que el instrumento tiene una alta confiabilidad.

Tabla 3
Coeficiente de Confiabilidad – Reactivos Eliminados

Dimensión	Alpha – Cronbach
Percepción Logro Profesional	0.7947
Innovación Docente	0.6644
Apoyo y cooperación directivos a docentes	0.8858
Apoyo y cooperación docente a docente	0.7845
Cuidado y atención hacia los alumnos	0.6904
Expectativas académicas sobre alumnos	0.6007
Percepción de relación alumno a alumno	0.7544
Participación docente	0.7953
Resolución de conflicto	0.7021
Convivencia Escolar	0.9412

Ahora bien, al eliminar los indicadores con baja correlación, las dimensiones de la convivencia escolar deben ajustar su rango o amplitud. La información que se proporciona más abajo, señala la cantidad y número de reactivos que finalmente se utilizaron para expresar el nivel de la convivencia escolar y de las dimensiones que la constituyen. En otras palabras, la convivencia escolar observada en los establecimientos escolares al momento de iniciar el trabajo con los docentes, se ha medido a partir de la información que proporcionaron 53 reactivos agrupados en nueve sub-escalas.

Tabla 4
Reactivos de Convivencia Escolar por Dimensión

Dimensión	Reactivos				
	Percepción de Logro Profesional	1	17	9	25
	42				
Innovación Docente	12	21	2	41	
Apoyo y cooperación de Directivos a Docentes	4	13	19	27	38
	48	54	61	69	
Apoyo y Cooperación Docente a Docente	5	14	20	29	36
	45	50	58	70	
Cuidado y Atención hacia los Alumnos	65	60	46	40	
Expectativa Académica sobre Alumnos	6	43	62		
Percepción de Relación Alumno-Alumno	68	37	23	7	16
	39				
Participación Docente	32	53	64	49	24
	8	30			
Resolución Conflicto	18	10	3	66	47

Considerando que las dimensiones no están compuestas por la misma cantidad de indicadores, ello implicó que el rango o la amplitud de cada sub-escala son diferentes. Por esta razón, los resultados que entregan las mediciones deben ser contrastadas con cada amplitud. Pero siempre se debe considerar que, a mayor puntaje mejor es la percepción o valoración que se tiene de la convivencia en general y de las dimensiones en particular. Por ejemplo, un puntaje cerca de los 6 puntos en el “Logro Profesional”, indica un bajo nivel o mala percepción, toda vez que el puntaje con mejor valoración es el que se ubica próximo a los 42 puntos.

Tabla 5
Rango y Amplitud de la Escala y Sub-escalas

Dimensión	Amplitud
Percepción de Logro Profesional	De 6 a 42 puntos
Innovación Docente	De 4 a 28 puntos
Apoyo y Cooperación de Directivos a Docentes	De 9 a 63 puntos
Apoyo y Cooperación Docente a Docente	De 9 a 63 puntos
Cuidado y Atención hacia los Alumnos	De 4 a 28 puntos
Expectativa Académica sobre Alumnos	De 3 a 21 puntos
Percepción de Relación Alumno-Alumno	De 6 a 42 puntos
Participación Docente	De 7 a 49 puntos
Resolución Conflicto	De 5 a 35 puntos
Convivencia Escolar	De 53 a 371 puntos

1.1.2. Confiabilidad en Tiempo 2: El estado final

Tal como en la primera medición, antes de proceder a medir y caracterizar la Convivencia Escolar, luego de finalizada la intervención de las tres Consultoras que implementaron el Programa de Educación Emocional, se procede a determinar la confiabilidad del instrumento de medición, a partir del coeficiente Alpha de Cronbach. En la tabla que se muestra a continuación se proporcionan los coeficientes de la Escala propiamente tal, y de las sub-escalas o dimensiones en que se expresa la convivencia escolar.

Tabla 6
Coeficiente de Confiabilidad – Segunda Medición (T2)

Dimensión	Alpha – Cronbach
Percepción Logro Profesional	0.8578
Innovación Docente	0.7166
Apoyo y cooperación directivos a docentes	0.8915
Apoyo y cooperación docente a docente	0.8065
Cuidado y atención hacia los alumnos	0.6622
Expectativas académicas sobre alumnos	0.6572
Percepción de relación alumno a alumno	0.7866
Participación docente	0.8128
Resolución de conflicto	0.7521
Convivencia Escolar	0.9570

Al observar los valores obtenidos a través del coeficiente Alfa de Cronbach, se advierte que tanto la escala general como las sub-escalas, presentan una alta correlación. En el caso de la Convivencia, el coeficiente es de 0,957 puntos, mientras que las sub-escalas,

también muestran una fuerte correlación, alcanzando valores que se empinan cómodamente por sobre los 0,6 puntos. De hecho, el valor más bajo es de 0,6572 – Expectativas Académicas sobre los Alumnos –, indicando que incluso en este caso, existe una fuerte correlación positiva entre todos los reactivos utilizados para medir esta dimensión de la convivencia escolar.

Por lo tanto, si en la primera medición (T1) el instrumento aplicado proporcionó una alta confiabilidad, tanto en la escala de convivencia como en sus dimensiones, en esta segunda medición (T2), el coeficiente Alpha ratifica la confianza estadística que se debe tener en el instrumento. Dicho de otra manera, el cuestionario es estable para medir la convivencia escolar de los establecimientos educativos, dado que los coeficientes se alejan del valor 0 y se acercan al valor 1 que representa una correlación perfecta. Pero, se debe tener presente que este instrumento ha sido diseñado para mensurar la convivencia, exclusivamente a través de la percepción que proporcionan los docentes no directivos de las escuelas.

A diferencia de lo observado en la primera aplicación del cuestionario, en la segunda medición no se registró ningún reactivo con baja correlación, por lo tanto no fue necesario eliminar ninguna variable. Es decir, se conservaron los 53 reactivos que se usaron en el análisis realizado en la fase inicial. Este dato es importante, pues el procedimiento utilizado en ambas mediciones (T1 y T2) es completamente equivalente y las variaciones que puedan registrar en la convivencia, se establecen en función de una misma línea de base.

Sin embargo, es importante recordar que el diseño original del instrumento incluía una dimensión para medir el “Compromiso Subjetivo de los Docentes con la Institución Escolar”, pero dada la baja correlación de los reactivos que la componían, se procedió a eliminar esta sub-escala o dimensión. Pese a ello, para esta segunda medición se recomendó evaluar su comportamiento. A continuación se muestran los reactivos que componen la dimensión, detallando la correlación que se obtiene entre ellos a partir de la prueba *r* de Pearson.

Tabla 7
Reactivos: Compromiso Subjetivo de los Docentes con la Institución Escolar

Nº	Reactivo
p56	Comparto los propósitos educativos que orientan el accionar de mi escuela.
p67	No existe compromiso de los docentes con la misión de nuestra escuela.
p59	Mi trabajo es un aporte importante a la escuela.
p44	Me siento responsable de los fracasos de la escuela.
p35	Participar activamente en las actividades extracurriculares de la escuela es una pérdida de tiempo.

Respecto de la fuerza y la significancia que muestran las asociaciones entre las cinco variables que componen esta sub-escala (tabla 8), se observa que los reactivos P44 y P67, tienen una baja correlación, registrándose incluso valores negativos que denotan una correlación negativa. Por ejemplo, la correlación entre los reactivos p44 y p67 es de – 0,170 y la correlación entre p44 y p59 registra un valor de –0,066. En consecuencia estos primeros antecedentes señalan claramente que al menos el reactivo p44 no correlaciona significativamente con ninguna de las restantes variables que constituyen, en conjunto, la sub-escala del compromiso subjetivo que manifiestan los docentes con la institución escolar.

Tabla 8
Correlaciones

		P56	P67	P59	P44	P35
P56	R de Pearson	1	0,285	0,497	0,068	0,335
	Sig.	.	0	0	0,308	0
P67	R de Pearson	0,285	1	0,269	-0,170	0,397
	Sig.	0	.	0	0,010	0
P59	R de Pearson	0,497	0,269	1	-0,066	0,286
	Sig.	0	0	.	0,320	0
P44	R de Pearson	0,068	-0,170	-0,066	1	0,027
	Sig.	0,308	0,010	0,320	.	0,688
P35	R de Pearson	0,335	0,397	0,286	0,027	1
	Sig.	0	0	0	0,688	.

Por esta razón, es recomendable que el reactivo p44 sea excluido de la dimensión. Pero, para confirmar esta exclusión, se procedió a calcular el coeficiente Alpha y de esta manera observar el comportamiento de cada reactivo y el de la sub-escala. En la tabla que se muestra más adelante, se aprecia que efectivamente, la variable p44 mantiene una correlación negativa de -0,0682, mientras que la dimensión muestra un valor Alpha de 0,4354. Dicho de otra manera, la confiabilidad de la escala no alcanza a llegar al valor 0,5, que indica el límite mínimo, pues en el contexto del presente estudio, se ha considerado insuficiente este valor para confirmar que se está en presencia de una buena confiabilidad.

Tabla 9
Coefficiente Alpha de Compromiso Subjetivo con la Institución Escolar

Reactivo	Alpha Cronbach
P56	0,4461
P67	0,2670
P59	0,3514
p44	-0,0682
p35	0,4285
Dimensión	0,4354

Ahora bien, al excluir el reactivo p44 se observa que la correlación de las cuatro variables restantes aumentan en forma importante, valor que en el caso del reactivo p67 pasa de 0,2670 a 0,4387. Respecto del coeficiente Alpha de la dimensión, se aprecia que al eliminar el efecto del reactivo p44, la confiabilidad de la sub-escala crece de 0,4354 a un valor de 0,6174. En consecuencia, este resultado permite establecer que el instrumento es confiable para medir el compromiso subjetivo de los docentes respecto de su institución escolar.

Tabla 10
Coefficiente Alpha de Compromiso Subjetivo con la Institución Escolar sin p44

Reactivo	Alpha Cronbach
p56	0,4479
p67	0,4387

p59	0,4190
p35	0,4669
Dimensión	0,6174

En síntesis, a partir de las declaraciones realizadas por los docentes en esta segunda medición – eliminando el reactivo 44 –, el coeficiente Alpha señala que esta sub-escala es confiable para dar cuenta del concepto que se busca dimensionar. Pese a ello, para efecto de comparar los resultados que se han obtenido en la primera y segunda medición de la convivencia escolar, esta dimensión no es incorporada en el análisis, pues en aplicación inicial, la confiabilidad sólo llegaba un valor de 0,3894, situación que impidió incluirla en el procesamiento de los datos. Por lo mismo, pese a que los resultados observados en la segunda aplicación del instrumento permiten dar cuenta del compromiso subjetivo, no hay posibilidad de compararlos con un tiempo inicial.

ANEXO 2

**ESTUDIO EVALUATIVO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA
GESTIÓN Y EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

INSTRUMENTOS CUANTITATIVOS

A continuación se muestran los instrumentos cuantitativos utilizados para medir la percepción de la convivencia escolar (Escala de Convivencia), como aquellos utilizados para establecer la mirada evaluativa de los efectos del Programa, a partir de las declaraciones realizadas por una muestra de docentes y directivos.

2.1. CUESTIONARIO DE CONVIVENCIA ESCOLAR (T1)

El Programa de Educación Emocional que está impulsando el Ministerio de Educación, se ha planteado entre sus objetivos el mejoramiento de la convivencia escolar. En este contexto, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano lo invita a contestar este cuestionario, con el objeto de conocer la percepción de los distintos miembros de la comunidad escolar sobre la convivencia en la escuela.

El cuestionario es anónimo, los datos serán analizados exclusivamente por la Universidad. No obstante, necesitamos saber el ciclo y el nombre del establecimiento en el trabaja a fin de poder organizar los datos recibidos de los distintos establecimientos participantes del Programa de Educación Emocional.

No existen respuestas buenas ni malas, solo su opinión nos interesa. Le pedimos la más absoluta sinceridad.

I.- Datos Generales

Nombre del Establecimiento: _____
 Ciclo: _____
 Edad: _____
 Sexo: _____
 Años de Docencia: _____

II.- Afirmaciones

A continuación se presenta una serie de afirmaciones que inciden en la convivencia escolar. Frente a cada afirmación marque con una "X" su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de 1 a 7. Donde 1 equivale a total desacuerdo con la afirmación y 7 corresponde a total acuerdo con la afirmación.

N°	AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
1	Me siento orgulloso de ser profesor(a).							
2	Los directivos de la escuela estimulan a los docentes a incorporar nuevos recursos pedagógicos.							
3	Cuando en la escuela surgen conflictos se buscan alternativas de solución que resguarden el bienestar de ambas partes en disputa.							
4	Los directivos de la escuela valoran positivamente mi trabajo.							
5	Cuando tengo alguna dificultad en el aula la comparto con mis compañeros de trabajo.							

N°	AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
6	Creo que mis alumnos tienen potencialidades para llegar a realizar estudios superiores.							
7	Regularmente se producen situaciones de violencia en el aula entre los alumnos.							
8	La dirección de la escuela consulta a los docentes antes de tomar decisiones que los afectan.							
9	Logro con mis alumnos los resultados esperados.							
10	Los conflictos se asumen como una posibilidad de iniciar cambios positivos en la escuela.							
11	Me toma tiempo acostumbrarme a cosas nuevas en mi trabajo.							
12	Los directivos de la escuela no se interesan en las innovaciones.							
13	Los directivos de la escuela no se preocupan por conocer las aspiraciones profesionales de los docentes.							
14	Cuando tengo que realizar un trabajo difícil no siento el apoyo de mis colegas.							
15	El mal comportamiento de los alumnos en el aula es un problema para realizar adecuadamente la clase.							
16	Durante los trabajos grupales se da un clima de colaboración entre los alumnos.							
17	Me siento capaz de realizar bien mi trabajo.							
18	Cuando en la escuela surge un conflicto, éste no se afronta abiertamente.							
19	Los directivos manifiestan interés por saber cómo se sienten los profesores.							
20	Mis colegas valoran positivamente mi trabajo.							
21	Los directivos de la escuela apoyan las iniciativas de cada profesor.							
22	Cuando los alumnos están desmotivados es una pérdida de tiempo esforzarme para que aprendan.							
23	Regularmente se producen situaciones de violencia en los recreos entre los alumnos.							
24	El acceso a la información referida a la escuela no está al alcance de todos los docentes.							
25	Vengo a la escuela con ganas de trabajar.							
26	Participo activamente en las reuniones técnicas de mi escuela.							
27	Los directivos intentan comprender cuando uno comete un error.							
28	Mis alumnos son incapaces de alcanzar un buen rendimiento escolar.							
29	Con mis colegas trabajamos en conjunto para el logro de metas pedagógicas comunes.							

N°	AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
30	En mi escuela las decisiones técnico-pedagógicas no son tomadas de común acuerdo entre los profesores y directivos.							
31	Adapto el material didáctico al contexto de mi establecimiento.							
32	En las distintas instancias técnico-pedagógicas de los docentes se promueve el dialogo.							
33	Pongo gran entusiasmo al hacer mi trabajo.							
34	Las actividades de la clase consideran los intereses expresados por los alumnos.							
35	Participar activamente en las actividades extra-curriculares de la escuela es una pérdida de tiempo.							
36	Estoy familiarizado con lo que hacen mis colegas en sus clases.							
37	Durante los recreos las relaciones entre los alumnos son cordiales.							
38	Los directivos no manifiestan interés por conocer lo que ocurre en el aula.							
39	En esta escuela los alumnos suelen descalificar a sus compañeros.							
40	En esta escuela los profesores se preocupan que los alumnos comprendan lo que se les enseña en clases.							
41	Las normas de la escuela dificultan mi labor docente.							
42	El trabajo en la escuela me gratifica profesionalmente.							
43	Mis alumnos saben perfectamente qué rendimiento escolar se espera de ellos.							
44	Me siento responsable de los fracasos de la escuela.							
45	Desconfío de mis colegas en términos personales.							
46	Los docentes de esta escuela le dan a los alumnos oportunidades de expresar su opinión.							
47	La dirección de la escuela no juega un rol mediador en la resolución de los conflictos.							
48	Los directivos establecen una comunicación fluida con todos los docentes.							
49	Las opiniones técnicas de los docentes son tomadas en cuenta por la dirección de la escuela.							
50	La comunicación con mis colegas es honesta.							
51	Me preocupo de incorporar nuevos contenidos a mis clases.							
52	El éxito de los alumnos depende de lo que yo haga como profesor.							
53	En las distintas instancias técnico-pedagógicas de los docentes se promueve la búsqueda de consensos.							
54	No cuento con el apoyo de la dirección para la realización de mi trabajo diario.							

N°	AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
55	Mis alumnos demuestran poco interés por el trabajo escolar.							
56	Comparto los propósitos educativos que orientan el accionar de mi escuela.							
57	No tengo responsabilidad cuando un alumno fracasa en la escuela.							
58	La relación con mis colegas no me enriquece profesionalmente.							
59	Mi trabajo es un aporte importante a la escuela.							
60	Los docentes de esta escuela tienen una mala relación con los alumnos dentro del aula.							
61	El director no promueve un clima de colaboración pedagógica en la escuela.							
62	Estoy satisfecho con el desempeño académico de la mayor parte de mis alumnos.							
63	Realizo las actividades de los textos aún cuando no sean las mejores.							
64	En las distintas instancias técnico-pedagógicas de los docentes no puedo expresar libremente mis opiniones.							
65	Cuando los alumnos tienen alguna dificultad personal los docentes de esta escuela están dispuestos a escucharlos.							
66	Al afrontar los conflictos se promueve el respeto por las diferentes posturas u opiniones.							
67	No existe compromiso de los docentes con la misión de nuestra escuela.							
68	Al interior del aula las relaciones entre los alumnos son cordiales.							
69	Los directivos de esta escuela apoyan en aspectos técnico-pedagógicos a los docentes.							
70	Los docentes de esta escuela trabajamos estrechamente en equipo.							

2.2. CUESTIONARIO DIRECTIVOS

El Programa de Educación Emocional que está impulsando el Ministerio de Educación, se ha planteado entre sus objetivos el mejoramiento de la convivencia escolar. En este contexto, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano lo invita a contestar este cuestionario, con el objeto de conocer la percepción de los directivos de los establecimientos participantes sobre el Programa de Educación Emocional.

El cuestionario es anónimo, los datos serán analizados exclusivamente por la Universidad. No existen respuestas buenas ni malas, solo su opinión nos interesa. Le pedimos la más absoluta sinceridad.

I. Información General:

Nombre del establecimiento educacional:		Cargo que desempeña	
Dependencia:		Años de Directivo	
Región:		Años Ejercicio Profesional	

Respecto del Programa, usted ha asistido a las sesiones:

Siempre

Regularmente

Ocasionalmente

Casi Nunca

Anteriormente, usted ha participado en Programas similares:

Sí

No

II. Percepción General del Programa:

Sobre el o los locales utilizados para el Programa, usted se ha sentido:

Muy satisfecho

Satisfecho

Medianamente Satisfecho

Insatisfecho

Muy insatisfecho

Usted considera que el número de sesiones que contempló el Programa han sido adecuadas para apropiarse del tema:

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

En el contexto de su establecimiento, considera que los temas abordados por el Programa son:

Muy importantes

Importantes

Medianamente importantes

Poco importantes

Considera que las actividades desarrolladas por el Programa dieron cuenta del tema de manera:

Muy adecuada

Adecuada

Medianamente adecuada

Poco adecuada

La Metodología utilizada consideró:	Siempre	Frecuente-mente	A veces	Casi Nunca	Nunca
Espacios para expresar opiniones					
Espacios para responder dudas					
Espacios para interactuar con los pares					
Espacios para hacer preguntas					
Material de apoyo utilizado en las sesiones					

La metodología usada en las sesiones de perfeccionamiento permitió que los contenidos se abordaran de manera comprensiva:

Muy de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo / ni en desacuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

Califique de uno a siete los siguientes ámbitos:	1	2	3	4	5	6	7
Los Contenidos abordados por el Programa.							
La claridad de las exposiciones.							
El material educativo entregado por el Programa.							
El material educativo de apoyo utilizado en las sesiones.							
El trabajo corporal realizado en las sesiones.							
Las dinámicas o los trabajos grupales.							

III. Percepciones sobre los Efectos del Programa

Lo tratado en las sesiones me ha aportado para mi desarrollo personal:

Muy de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo / ni en desacuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

Lo tratado en las sesiones me ha aportado para mi desempeño laboral:

Muy de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo / ni en desacuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

En relación a los distintos actores de mi comunidad educativa, el Programa me ha servido para:	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Tener mayor cercanía con los alumnos/as					
Mejorar la comunicación con los apoderados					
Reconocer el trabajo pedagógico que realizan los docentes					
Mejorar la relación con los paradocentes					
Mejorar la comunicación con el sostenedor					
Mejorar la comunicación con la Dirección Provincial					

El programa me ha permitido enfrentar mejor las siguientes dimensiones de mi labor directiva:	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	Desacuerdo	Muy en desacuerdo
Abordar los conflictos de mi Escuela					
Ponerme en el lugar del otro					
Respetar las opiniones de los otros					
Tener conciencia de mis emociones					
Manejar mis propias tensiones					

La participación en el Programa me ha abierto nuevas perspectivas para mi desempeño profesional:

Muy de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo / ni en desacuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

IV. Percepción de los Efectos del programa en los Docentes

Cuántos profesores de su escuela participaron en el inicio del Programa (indicar el número):

Cuántos profesores de su escuela terminaron el Programa de perfeccionamiento (indicar el número):

El número de sesiones para la apropiación de las temáticas del Programa por parte de los profesores fue:

Suficientes

Medianamente suficientes

Poco suficientes

Insuficientes

La organización del perfeccionamiento para los docentes, usted la considera:

Muy Buena

Buena

Regular

Mala

Muy Mala

El nivel de motivación de los docentes que han participado del Programa ha sido:

Muy Alto

Alto

Medianamente alto

Bajo

Muy Bajo

La participación de los docentes en el Programa ha generado relaciones de mayor confianza entre ellos:

Muy de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo / ni en desacuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

La participación de los docentes en el Programa ha contribuido al desarrollo de actitudes positivas para resolver conflictos entre ellos:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo / ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

La participación en el Programa ha incidido en una mejor disposición para trabajo por parte de los docentes:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo / ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

La participación de los profesores en el Programa ha contribuido a mejorar la relación entre los docentes y los apoderados:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo / ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

Con la participación en el Programa los docentes enfrentan de mejor forma los problemas de disciplina en el aula:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo / ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

2.3. CUESTIONARIO DOCENTES (T2)

El Programa de Educación Emocional que está impulsando el Ministerio de Educación, se ha planteado entre sus objetivos el mejoramiento de la convivencia escolar. En este contexto, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano lo invita a contestar este cuestionario, con el objeto de conocer la percepción de los distintos miembros de la comunidad escolar sobre la convivencia en la escuela.

El cuestionario es anónimo, los datos serán analizados exclusivamente por la Universidad. No existen respuestas buenas ni malas, solo su opinión nos interesa. Le pedimos la más absoluta sinceridad.

I.- Datos Generales

Nombre del Establecimiento: _____
 Ciclo: _____
 Edad: _____
 Sexo: _____
 Años de Docencia: _____

II.- Afirmaciones

A continuación se presentan una serie de afirmaciones que inciden en la convivencia escolar. Frente a cada afirmación marque con una "X" su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de 1 a 7. Donde 1 equivale a total desacuerdo con la afirmación y 7 corresponde a total acuerdo con la afirmación.

		1	2	3	4	5	6	7
1	Me siento orgulloso de ser profesor(a).							
2	Los directivos de la escuela estimulan a los docentes a incorporar nuevos recursos pedagógicos.							
3	Cuando en la escuela surgen conflictos se buscan alternativas de solución que resguarden el bienestar de ambas partes en disputa.							
4	Los directivos de la escuela valoran positivamente mi trabajo.							
5	Cuando tengo alguna dificultad en el aula la comparto con mis compañeros de trabajo.							
6	Creo que mis alumnos tienen potencialidades para llegar a realizar estudios superiores.							
7	Regularmente se producen situaciones de violencia en el aula entre los alumnos.							

		1	2	3	4	5	6	7
8	La dirección de la escuela consulta a los docentes antes de tomar decisiones que los afectan.							
9	Logro con mis alumnos los resultados esperados.							
10	Los conflictos se asumen como una posibilidad de iniciar cambios positivos en la escuela.							
11	Comparto los propósitos educativos que orientan el accionar de mi escuela.							
12	Los directivos de la escuela no se interesan en las innovaciones.							
13	Los directivos de la escuela no se preocupan por conocer las aspiraciones profesionales de los docentes.							
14	Cuando tengo que realizar un trabajo difícil no siento el apoyo de mis colegas.							
15	Durante los trabajos grupales se da un clima de colaboración entre los alumnos.							
16	Me siento capaz de realizar bien mi trabajo.							
17	Cuando en la escuela surge un conflicto, este no se afronta abiertamente.							
18	Los directivos manifiestan interés por saber cómo se sienten los profesores.							
19	Mis colegas valoran positivamente mi trabajo.							
20	No existe compromiso de los docentes con la misión de nuestra escuela.							
21	Los directivos de la escuela apoyan las iniciativas de cada profesor.							
22	Regularmente se producen situaciones de violencia en los recreos entre los alumnos.							
23	El acceso a la información referida a la escuela no está al alcance de todos los docentes.							
24	Vengo a la escuela con ganas de trabajar.							
25	Los directivos intentan comprender cuando uno comete un error.							
26	Con mis colegas trabajamos en conjunto para el logro de metas pedagógicas comunes.							
27	En mi escuela las decisiones técnico-pedagógicas no son tomadas de común acuerdo entre los profesores y directivos.							
28	En las distintas instancias técnico-pedagógicas de los docentes se promueve el dialogo.							
29	Coloco gran entusiasmo al hacer mi trabajo.							
30	Mi trabajo es un aporte importante a la escuela.							
31	Estoy familiarizado con lo que hacen mis colegas en sus clases.							

		1	2	3	4	5	6	7
32	Durante los recreos las relaciones entre los alumnos son cordiales.							
33	Los directivos no manifiestan interés por conocer lo que ocurre en el aula.							
34	En esta escuela los alumnos suelen descalificar a sus compañeros.							
35	En esta escuela los profesores se preocupan que los alumnos comprendan lo que se les enseña en clases.							
36	Las normas de la escuela dificultan mi labor docente.							
37	El trabajo en la escuela me gratifica profesionalmente.							
38	Mis alumnos saben perfectamente qué rendimiento escolar se espera de ellos.							
39	Desconfío de mis colegas en términos personales.							
40	Me siento responsable de los fracasos de la escuela.							
41	Los docentes de esta escuela le dan a los alumnos oportunidades de expresar su opinión.							
42	La dirección de la escuela no juega un rol mediador en la resolución de los conflictos.							
43	Los directivos establecen una comunicación fluida con todos los docentes.							
44	Las opiniones técnicas de los docentes son tomadas en cuenta por la dirección de la escuela.							
45	La comunicación con mis colegas es honesta.							
46	En las distintas instancias técnico-pedagógicas de los docentes se promueve la búsqueda de consensos.							
47	No cuento con el apoyo de la dirección para la realización de mi trabajo diario.							
48	La relación con mis colegas no me enriquece profesionalmente.							
49	Los docentes de esta escuela tienen una mala relación con los alumnos dentro del aula.							
50	El director no promueve un clima de colaboración pedagógica en la escuela.							
51	Participar activamente en las actividades extra-curriculares de la escuela es una pérdida de tiempo.							
52	Estoy satisfecho con el desempeño académico de la mayor parte de mis alumnos.							
53	En las distintas instancias técnico-pedagógicas de los docentes no puedo expresar libremente mis opiniones.							
54	Cuando los alumnos tienen alguna dificultad personal los docentes de esta escuela están dispuestos a escucharlos.							

		1	2	3	4	5	6	7
55	Al afrontar los conflictos se promueve el respeto por las diferentes posturas u opiniones.							
56	Al interior del aula las relaciones entre los alumnos son cordiales.							
57	Los directivos de esta escuela apoyan en aspectos técnico-pedagógicos a los docentes.							
58	Los docentes de esta escuela trabajamos estrechamente en equipo.							