



**La dimensión emocional en la experiencia educativa:
Percepciones docentes a partir de la “Estrategia de mejoramiento del clima
en el aula”**

Estudiante: Henríquez Guerra, Camila
Profesor Guía: Santa Cruz Grau, Luis Eduardo

Tesis para optar al grado Licenciada en Educación
Tesis para optar al Título de Profesora de Educación Básica
Mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales
Santiago, 2016

1	Introducción	5
1.1	Planteamiento del problema de investigación	7
1.2	Antecedentes.....	7
1.3	“Estrategias del mejoramiento del clima emocional en el aula”	10
1.4	Problema de investigación:.....	11
1.5	Objetivo general:	13
1.6	Objetivos específicos:	13
2	Marco Teórico	14
2.1	La educación desde la escuela racional	14
2.2	Las emociones en el aula:	16
2.2.1	¿Qué entendemos por emoción?.....	16
2.3	Educación emocional	18
2.3.1	Inteligencia emocional.....	20
2.3.2	Competencias emocionales.....	21
2.4	El rol docente desde la educación emocional	24
3	Diseño metodológico	30
3.1	Enfoque de investigación:.....	30
3.2	Universo:	31
3.3	Muestra:.....	31
3.4	Técnicas e instrumentos:	32
3.4.1	Entrevistas:	32
3.5	Plan de análisis.....	33
4	Análisis de estructuras	35
4.1	Contexto escuelas:.....	35

4.2	Estructura Paralela N° 1: Las escuelas.....	42
4.3	Estructura Paralela N° 2: Docentes y prácticas pedagógicas	45
4.4	Estructura cruzada n° 1: Docentes y escuelas.....	48
4.5	Estructura cruzada n° 3: Efectos a partir de la Estrategia de mejoramiento del clima emocional en el aula.....	51
4.6	Estructura cruzada n° 4: Sobre las relaciones interpersonales.....	54
5	Conclusiones.....	65
6	Referencias bibliográficas:	70
7	Anexos:	74
7.1	Foco grupal N° 1 Escuela Lautaro	74
7.2	Foco grupal N° 2, Escuela Sur:	96
7.3	Foco grupal N° 3, Escuela Norte:	105
7.4	Foco grupal N° 4, Escuela Rural:	115
7.5	Entrevista a coordinadora Escuela Lautaro	123
7.6	Entrevista a sostenedora Escuela Sur	136
7.7	Escuel Rural Entrevista a jefa de UTP	157

***Quisiera agradecer a quienes son
parte de este camino de aprender, por
entregarme cada día lo esencial.***

1 Introducción

Frente al escenario complejo que actualmente caracteriza a las escuelas tradicionales, tensionando la labor pedagógica, surgen múltiples interrogantes respecto a cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, principalmente en aquellas dimensiones que implican mayor desgaste profesional; climas hostiles en el aula, mala convivencia escolar, bajos rendimientos académicos, altos niveles de estrés y frustración que envuelven a la comunidad escolar. Por esta razón, surge la necesidad de analizar las percepciones docentes frente a una estrategia metodológica que, sustentada en la dimensión emocional y las neurociencias, busca dar respuesta al deterioro del clima emocional en las escuelas. Hacemos referencia al programa de capacitación “Bienestar en la escuela”, que tiene como propósito contribuir a la formación integral de los y las estudiantes a través metodologías que promuevan bienestar en el espacio escolar, principalmente en el aula. Este programa fue diseñado con la finalidad de mejorar las condiciones de aprendizaje de los y las estudiantes, privilegiando el ámbito emocional y sus manifestaciones corporales.

En relación al propósito de la estrategia, facilitaría la convivencia armoniosa y sana entre los sujetos que convergen en el espacio escolar, principalmente en el aula. Para ello, el programa cuenta con un componente de capacitación teórica y práctica para docentes y asistentes de educación, que invita a experimentar mediante ejercicios prácticos sensaciones de agrado y bienestar a nivel personal y colectivo, con el objetivo de mejorar las interrelaciones en el aula, mediante la apertura emocional y expresiones corporales. En este sentido, la estrategia no solo contribuye a la formación integral de los y las estudiantes, sino también, permitiría al docente lidiar con los conflictos relacionados al clima emocional de aula, mejorando las condiciones de enseñanza y de aprendizaje. Abordando distintos ejes orientados a la regulación emocional y conciencia corporal, competencias que requieren reconocer las emociones en el cuerpo, cómo afectan y se proyectan en el entorno. Por ello, es indispensable que los y las docentes sean conscientes de sus prácticas pedagógicas, de las emociones que proyecta y de las interrelaciones que construye en el aula. De manera que, se puedan establecer medidas de acción y transformación de aquellas prácticas que no contribuyen a un clima escolar armonioso, sino que lo deterioran aún más.

Por consiguiente, el objetivo de la presente investigación consiste en analizar las percepciones de los y las docentes en relación a cómo experimentan y significan la dimensión emocional en la práctica pedagógica, a partir de la “Estrategia de mejoramiento del clima emocional en el aula” en consideración de los contextos educativos en que se desempeñan. Asimismo, creemos pertinente reflexionar sobre el

paradigma de escuela tradicional reflejado en el discurso docente, como en sus prácticas pedagógicas. Reflexiones que nos permitirán finalmente dilucidar las contradicciones y limitaciones que se presentan para la apropiación de la estrategia.

En este sentido, se analizará y reflexionará desde el supuesto que la estrategia de mejoramiento podría tensar ciertas concepciones y prácticas pedagógicas de tendencia racionalista y/o conductistas, caracterizadas desde la escuela tradicional. Frente a un enfoque que pretende posicionar la dimensión emocional como base fundamental para las relaciones humanas y por ende, para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, consideramos importante analizar las perspectivas de las y los docentes sobre el sustento emocional experimentado desde el programa de “Bienestar en la escuela”. En primera instancia, se caracterizarán las escuelas desde la percepción de directivos y unidad técnica para contextualizar las escuelas. Luego, se identificarán las experiencias y prácticas pedagógicas relativas al programa de “Bienestar en la escuela”, los efectos en docentes y clima de aula a partir de los usos e implementación de la estrategia y finalmente se analizarán las condicionantes que limitarían la implementación del programa de “Bienestar en la escuela”.

1.1 Planteamiento del problema de investigación

1.2 Antecedentes

En la acción pedagógica intervienen dos aspectos cruciales. Uno es cognitivo: el conocimiento de la materia que tiene el docente. El otro es emocional: la competencia emocional que un docente despliega en la conducción de sus clases. Un aspecto de dicha competencia, es la capacidad que debe tener un docente, para interpretar las emociones de los alumnos en relación a la materia que se enseña y al proceso que el alumno está viviendo. (Casassus, 2007, p. 9)

Desde una perspectiva histórica, tanto la escuela como la investigación educativa han priorizado el factor cognitivo como eje central en el proceso de enseñanza aprendizaje, desvinculando el ámbito emocional y con ello dificultando el desarrollo personal de los sujetos. No obstante, como plantea José García (2009), investigaciones más contemporáneas han evidenciado la necesidad de considerar el rol fundamental de las emociones en la práctica pedagógica y en la formación integral del sujeto, desde el acto de aprender, enseñar e interrelacionarse con el otro.

Amanda Céspedes (2009), por su parte, explica que la sociedad adultocéntrica ha ignorado por siglos el papel fundamental que tiene la construcción sana del sustento emocional de las y los niños para el logro de sus objetivos, instaurando de este modo el ámbito cognitivo como eje central para el aprendizaje y el desarrollo social. Dicha lógica racionalista ha sido reproducida y legitimada desde la escuela tradicional, la que se ha encargado de disciplinar y dominar las emociones desde la infancia hacia la adultez. Como sostiene Naranjo (2010), en la escuela tradicionalista *“las emociones están prohibidas y el instinto aún más”*, puesto que, dichas expresiones tensionarían las estructuras de control establecidas socialmente. Por tanto, la escuela como agencia educadora ha ayudado a perpetuar el paradigma racionalista, obviando que el desarrollo del intelecto está intrínsecamente relacionado con las emociones y que, por tanto, se hace fundamental educar ambos aspectos, favoreciendo la construcción del desarrollo cognitivo e integral del sujeto, rompiendo de ésta manera con el antagonismo entre ambas concepciones.

Los objetivos generales de educación básica establecidos en las Bases Curriculares del 2013 plantean que el sentido de la educación es contribuir al desarrollo integral de las personas, desde la dimensión espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física (Mineduc, 2013). Por su parte, el Marco de la Buena Enseñanza, instrumento elaborado por el Ministerio de Educación, dentro de los criterios para el buen desempeño docente establece la necesidad de construir un clima propicio para el aprendizaje, un ambiente

escolar donde prime el respeto, la confianza y la equidad, considerando factores sociales, afectivos y materiales de los y las estudiantes (Mineduc, 2008). Ambos instrumentos, integran y sitúan el factor emocional como complemento para el desarrollo académico o intelectual de las y los estudiantes. Sin embargo, si consideramos la escuela como un espacio de socialización o *“comunidad de relaciones e interacciones orientada en el aprendizaje”* (Casassus, 2006, p. 6), nos posicionaremos desde la premisa de que el campo emocional es la base inicial para la construcción de toda relación humana y por tanto, para el desarrollo personal y colectivo. A partir de un sustento emocional equilibrado se facilitarían los procesos de enseñanza y aprendizaje para todos los actores educacionales. Casassus (2006), desde una perspectiva más general, plantea que los diversos estudios respecto del ser docente no demuestran una comprensión sistemática de cómo los factores externos -condiciones sociales, culturales, laborales e institucionales- afectan el mundo interno y emocional de las y los educadores. Factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en consecuencia, repercuten en la construcción de las interrelaciones entre estudiantes, profesores, directivos y apoderados. Aunque los complejos cambios sociales han puesto en evidencia la necesidad de educar las emociones, es una tarea que ha continuado siendo postergada y desvalorizada (Céspedes, 2009). Esto pese a que, en su ejercicio práctico, los y las docentes se ven expuestos a innumerables factores que generan malestar, ligados a la presión que ejercen la instituciones escolares para que obtengan los resultados esperados, la carga laboral, la falta de recursos, como también la ausencia de espacios de discusión y reflexión colectiva (Assaél y Neumann, 1991). Estos aspectos afectarían la predisposición de los y las educadoras con las y los educandos, incidiendo directamente en el acto de enseñar. Por otra parte, las y los docentes señalan no contar con las herramientas para lidiar y resolver conflictos, mediante prácticas distintas a las habituales; el castigo, la amenaza, el miedo, la vergüenza, etc. Situaciones que podrían resolverse mediante el trabajo emocional propio de las y los docentes como de las y los educandos. Para ello sería necesario, en primera instancia, tener vocación por la labor docente; desarrollar un permanente trabajo de introspección; conocer las características psicológicas y habilidades de los y las estudiantes; tener conciencia de la importancia de los ambientes emocionales estables para los y las niñas; conocer técnicas para afrontar conflictos; manejo de comunicación afectiva y efectiva; ser consciente de rol en la construcción del clima de la clase, entre otros (Céspedes, 2009). Puesto que, las *“actitudes básicas de los y las docentes rigen la creación del clima emocional de aula”* (Esteve, 2006, p. 96), si él o la docente sufre de estrés, involuntariamente va a proyectar su estrés en el aula, tensionando los vínculos pedagógicos y la construcción de un clima armónico de aula.

He llegado a una estremecedora certeza: soy el elemento decisivo en el aula. Mi ser, mi persona, es lo que crea el clima de la clase. Es mi actuar diario en el aula lo que genera sol y calor o tristes nubarrones. Como profesor poseo el poder tremendo de hacer la vida de un niño miserable o alegre. Puedo ser un instrumento de angustia o un factor de inspiración. Puedo humillarlo o hacerlo reír, lastimarlo o fortalecerlo... (Haim Ginot, en Céspedes, A. 2009, p. 139).

A partir de ésta reflexión, comprendemos en primer lugar la responsabilidad que tiene el o la docente sobre las condiciones para el aprendizaje. Esto debido a que el estado emocional de los y las docentes, afectaría en la disposición y forma de relacionarse con el otro y el entorno, en este caso el o la estudiante y el aula. “El aprendizaje cognitivo y emocional ocurren en una relación que refleja un tipo de contacto emocional” (Casassus, 2006, p. 7) desde tal concepción, subyace la importancia de trabajar y regular las emociones, ya que, las emociones le dan la tonalidad y caracterizan el tipo de conexión y relación que él o la docente pueda establecer con las y los estudiante. Asimismo si un estudiante se encuentra más alegre u optimista tendría mayor disposición con el entorno y el aprendizaje. En cambio, si este se encuentra deprimido y triste, toda su apreciación estará afectada por dicho estado. “(...) lo que la profesora intente enseñarle, tendrá que atravesar el peso de la mirada deprimida del alumno” (Casassus, 2014, p. 4). Por ello, surge como necesidad trabajar el ámbito emocional en la escuela desde el ámbito conceptual y práctico, como base fundamental para el desarrollo personal e integral de los sujetos. Puesto que proporciona condiciones favorables para los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo las relaciones interpersonales y la convivencia escolar a través del respeto, la confianza, la integración y aceptación por sí mismos y por los demás.

La educación emocional por lo tanto, potenciaría el desarrollo de habilidades afectivas comprendidas como un conjunto de competencias que facilitan la construcción de relaciones interpersonales, desde la capacidad de comprenderse a sí mismos y a los otros a partir del reconocimiento de las emociones. Según explica Bisquerra (2005), sugiere la capacidad de auto-regularnos desde el manejo y expresión de las emociones; ser capaces de comprender a los otros desde la empatía; relacionarse desde el diálogo; y por último, ser capaces de discernir moralmente, en cuanto a tomar decisiones responsables. Habilidades que se desarrollan transversalmente en la formación de los y las estudiantes y que, apuntan a una valoración positiva ante la vida, en pos de un bienestar personal y social. Bienestar comprendido como un estado de armonía, producto del equilibrio entre las demandas que provienen del mundo externo y los recursos emocionales que poseemos internamente para enfrentarlas (Céspedes, A. 2012). Para ello, el o la docente debe cuidar que las prácticas pedagógicas tengan un principio consecuente con el objetivo

de desarrollar un clima armónico, lo cual implicaría que el trabajo pedagógico esté conectado con el sentido de éstas actividades, como también, tener experiencias educativas orientadas al bienestar emocional.

1.3 “Estrategias del mejoramiento del clima emocional en el aula”

Este proyecto de tesis se encuentra enmarcado en el Proyecto Fondef IT13I20027 “Estrategias del mejoramiento del clima emocional en el aula”. El cual surgió desde el proyecto inicial “Promoción del bienestar psicosocial en la escuela. Un aporte para la política pública en educación” el cual desarrolló un sistema de apoyo metodológico orientado al bienestar psico-social en el primer ciclo básico escolar, a partir del programa “Bienestar en la escuela”. A raíz del efecto positivo en el estado emocional de los y las docentes desde la implementación de la estrategia, se considera relevante investigar posteriormente los efectos y nivel de apropiación del prototipo por lo que se implementa y evalúa en 12 escuelas de la región Metropolitana.

El objetivo general del proyecto consiste en caracterizar y validar la “Estrategia de mejoramiento del clima emocional de aula” en escuelas de enseñanza básica. En concreto, se busca determinar el clima emocional en el aula, el estrés y la ansiedad de las y los docentes, antes y después de aplicar la estrategia de mejoramiento en el aula. Asimismo, investigar los efectos y nivel de apropiación de las y los docentes sobre la estrategia y recursos pedagógicos trabajados (Bienestar en la escuela, 2014-16).

El prototipo está orientado a mejorar las condiciones de aprendizaje de los y las estudiantes, desde el ámbito emocional y sus expresiones corporales, con la finalidad de fortalecer el clima de aula. Por medio, desde los componentes del programa, se encuentra un módulo de capacitación de 12 horas presenciales para docentes, asistentes y educadores que deseen ser parte de la experiencia. Cada participante contará con un manual de apoyo donde figuran ejercicios corporales y mentales, según los ejes temáticos del programa, acompañado de sugerencias y material audiovisual de todos los ejercicios. El programa “Bienestar en la escuela” trabaja desde la dimensión corporal y emocional con ejercicios de corta duración (dos a diez minutos) y sencilla aplicación, orientados a los siguientes ejes temáticos:

- ❖ Expresando las emociones a través del cuerpo: Mediante ejercicios de respiración, movimientos corporales, el sentir el cuerpo y el contacto con otros, nos permitirían desarrollar un mayor nivel de conciencia corporal y por tanto, de reconocimiento y distinción de las emociones. Trabajar este ámbito

nos ayudaría a generar estados de relajación y tranquilidad, como también al reconocer las emociones a nivel corporal.

- ❖ Buscando la armonía interior: Este ámbito se trabaja principalmente con elementos que nos permitan generar un estado de armonía interna, por ejemplo la música, la imaginería, trabajar con colores, ejercicios de coordinación, etc. Desde la experiencia personal los ejercicios trabajan la concentración y el estímulo sensorial teniendo como objetivo producir sensaciones de bienestar.

- ❖ Sintiendo el afecto y disfrute con los otros: A través de las expresiones afectivas podemos brindar y recibir afecto. Este ámbito potenciaría el trabajo grupal y con ello la capacidad de ser empático y de reconocer al otro. (PIIE, Manual de Bienestar en la escuela, 2013)

Los ejes recién expuestos fomentan un proceso de apertura emocional desde la reflexión interna, como también desde ejercicios corporales que permiten conectar el cuerpo y la emoción. A su vez, son ejercicios que transitan desde la experiencia individual, intencionando la capacidad de reconocer y regular las propias emociones, hasta la vivencia grupal donde se espera que los participantes sean capaces de reconocer las emociones en los demás. Habilidades que, situándonos en el contexto del aula y en la labor docente, son fundamentales para la construcción de un clima armónico y de bienestar en el aula. Esto potenciaría el trabajo colaborativo en la clase misma a través de la confianza y el respeto.

1.4 Problema de investigación:

En relación a la perspectiva tradicional, la escuela es concebida como un ente formativo que ha priorizado el ámbito cognitivo por sobre el emocional, privilegiando el desarrollo intelectual de los sujetos por sobre el desarrollo integral humano. Desde esta noción, la dimensión emocional ha sido negada e invisibilizada continuamente por instituciones escolares que representan una sociedad de tendencia racionalista, y que excluyen las necesidades individuales de los sujetos en función de reproducir roles determinados.

A partir del enfoque tradicional, surgen problemáticas ligadas al estrés, malestar y despersonalización docente; producto de la falta de recursos psicológicos y emocionales para enfrentar los desafíos que emergen de contextos escolares diversos y conflictivos. Principalmente aquellos que hacen referencia a la falta de control que tienen por sobre

los y las estudiantes, en relación a los métodos de trabajo y la disciplina (Arón y Milicic, 2000). Como también, aquellas que refieren a malas condiciones laborales, en relación a la carga académica excesiva, la falta de tiempo y de herramientas para abordar conflictos emergentes, los contextos psico-sociales, carencias socio-afectivas y económicas de los y las estudiantes, problemas de indisciplina, incomunicación, entre otros factores (Casassus, 2006). Tales condiciones no sólo afectan al docente en el plano profesional, sino también, en el ámbito personal; psicológico, físico y emocional. Puesto que, son las y los docentes quienes se ven enfrentados diariamente a ejercer en contextos adversos que afectan tanto en la disposición de enseñar y relacionarse con el entorno, como en el bienestar psicológico y emocional.

A partir de la problemática enunciada, existen instituciones escolares que se han planteado la necesidad de buscar nuevas herramientas que faciliten el trabajo pedagógico. En el sentido de brindar herramientas pedagógicas que favorezcan las condiciones de enseñanza y aprendizaje, en relación al clima de aula, y en consideración de una necesidad generalizada con respecto a mejorar las interrelaciones entre los actores educativos. Razón por la cual, abren sus puertas al programa “Bienestar en la Escuela” como una posibilidad de considerar nuevos enfoques o métodos de enseñanza dirigidos a la construcción de un clima armónico para el aprendizaje, primando la importancia de la apertura emocional y sus expresiones corporales en estudiantes, docentes y asistentes de la educación. Dentro de los propósitos de la estrategia se encuentra contribuir a la formación integral de los educandos, por lo cual destacamos la figura docente como actor fundamental para dicha construcción. Tomando en consideración que el clima de aula insatisfactorio se relaciona principalmente con el desgaste profesional docente, agotamiento que trae como consecuencia un alto grado de desmotivación y distancia emocional con respecto a sus prácticas pedagógicas (Arón y Milicic, 2000).

Ahora bien, surgen distintas interrogantes con respecto a los impactos que genera la estrategia en los diferentes actores y espacios educativos, en consecuencia directa del sustento emocional enfatizado desde el programa de Bienestar en la escuela. Interrogantes que tienen relación a la viabilidad y efectividad de la estrategia, como al sentido y uso de la misma. No obstante, la intención de la presente investigación no se limita únicamente al recurso pedagógico sino, trascendería en el sentido de profundizar las percepciones de los y las docentes en relación a la dimensión emocional que subyace en la estrategia. Por lo cual, la pregunta que orientará la presente investigación consistirá en ¿Cuáles son las percepciones docentes sobre la dimensión emocional en relación a sus prácticas pedagógicas, a partir de la implementación de la “Estrategia de mejoramiento del clima emocional en el aula”?

1.5 Objetivo general:

- ❖ Analizar las percepciones docentes sobre cómo experimentan y significan la dimensión emocional en la práctica pedagógica, a partir de la “Estrategia de mejoramiento del clima emocional en el aula”

1.6 Objetivos específicos:

- ❖ Caracterizar los contextos escolares desde las percepciones de los equipos directivos, previo a la intervención del programa de “Bienestar en la escuela”.
- ❖ Identificar las experiencias y prácticas pedagógicas relativas al programa de “Bienestar en la escuela”
- ❖ Analizar los efectos en docentes y clima de aula, a partir de la implementación de la “Estrategia de mejoramiento del clima en el aula”.
- ❖ Analizar las condicionantes que limitarían la implementación de la estrategia en el aula.

2 Marco Teórico

2.1 La educación desde la escuela racional

Comenzaremos este apartado definiendo los conceptos fundamentales que nos permitirán guiar el proyecto de investigación. Iniciando desde la concepción de educación que según Ardoino (1990) respondería un entramado social creado para formar progresivamente a los sujetos, principalmente infantes y jóvenes, induciendo la integración a una estructura social con normas y valores ya establecidos. Estableciendo las pautas conductuales de los sujetos para una condición social determinada y dentro de una cultura específica. *“Es entonces siempre una integración; a la vez: entrada a la sociedad y entrada a la vida, la cual se convierte así definitivamente en objetivo”* (1990 p. 205). Por consiguiente, la educación racional tendrá como objetivo el progreso articulado al proyecto social. En donde los sujetos se disponen a reproducir y legitimar una estructura establecida, en relación al conocimiento y la disciplina.

A su vez, plantea Durkheim (1976) que tal proyecto social no puede construirse sin una homogeneidad suficiente que reproduzca los valores o principios esenciales que impone la vida en sociedad. Pero, tampoco puede constituirse sin esa diversidad necesaria que posibilita la construcción de dicho proyecto. En este sentido, la escuela como institución social, posibilita ambos aspectos; desde la reproducción de un ideal político-social que conserve las bases de una cultura dominante, como desde las “diversas” materias y especializaciones que fomenta.

La educación por lo tanto para Durkheim, es concebida como *“la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objeto suscitar y desarrollar en el niño/a cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica”* (1976, p. 98). Dicha concepción sociológica de la educación representa en gran medida el foco de la educación tradicional chilena presente en las escuelas desde sus inicios hasta la actualidad. Educación basada en la formación de ciudadanos que, reproduzcan ciertas capacidades y habilidades principalmente cognitivas, que permitan perpetuar un sistema social, político y económico ya estructurado, en donde el desarrollo emocional y humano quedaría marginado o situado en segundo plano dentro de las prioridades del sistema educativo.

La escuela era para la educación del ser racional y no para la educación del ser emocional. Todos hemos escuchado la expresión “en ésta escuela no entran las emociones o “las emociones se quedan en casa. Aquí se viene a aprender”. No es responsabilidad de los docentes que digan cosas de ese tipo, pues es lo que dice la cultura del sistema (Casassus, 2006, p. 233).

Este sistema educacional se enfrentaría a diversas problemáticas que derivan de la concepción racionalista de la educación, desde la imposición de determinados saberes y habilidades que no se adecúan a los diversos contextos socioculturales de los y las estudiantes y que tampoco responderían a sus necesidades, más bien responderían a demandas sociales ligadas a un modelo cultural-reproductor de enseñanza, el cual mediante una “violencia simbólica” legitima ciertos tipos de conocimiento, formas de relacionarse socialmente, estilos y disciplinas lingüísticas y corporales, etc. (Bourdieu, 1979). Nos referimos entonces a una escuela “anti-emocional” que, como plantea Casassus es principalmente controladora (2006, p. 233). Puesto que, perpetúa la herencia moderna europea del siglo XIX y pone su foco en la racionalidad del ser humano como meta para el progreso social. Desde la herencia lógica aristotélica en donde el pensamiento racional era el correcto y el emocional por el contrario se consideraba incorrecto puesto que, representaba una conducta desordenada y conflictiva. Ésta escuela “anti-emocional”, como plantea García (2012), estableció una diferencia sustancial entre el pensamiento racional y emocional, designando el primero como objetivo y el emocional como subjetivo. Al interior de tal concepción, la enseñanza estaría permeada por el dominio e imposición de hábitos que disciplinan tanto el ámbito cognitivo como el emocional, prescribiendo lo que los y las estudiantes “deben” pensar, sentir y expresar de acuerdo a los parámetros adulto-céntricos, obviando las necesidades fundamentales de los sujetos “se controla el tiempo, la mente, el cuerpo y por cierto se intenta controlar las emociones” (Casassus, 2006 p. 234). Desde tal perspectiva, los y las docentes se posicionan desde un “saber sabio” estableciendo una brecha significativa con las y los estudiantes que bajo ésta lógica son considerados como aquellos que “no saben”. En esta relación, se infantilizaría el rol del estudiante creando dependencia hacia el docente.

Así también factores como la exclusión, la deslegitimación, el prejuicio y la imposición niegan y reprimen la identidad de los sujetos, prácticas que reproducidas por la escuela racional podrían generar retraimiento de la personalidad de las y los estudiantes, o bien desatar conductas más agresivas con la misma lógica de imposición hacia sus pares (Casassus, 2006). El rechazo, contribuye a que los sujetos (estudiantes) repriman sus emociones y tomen una postura defensiva con su entorno, desatando conductas indeseadas; violencia, irascibilidad, frustración, inseguridad, entre otras; emociones que

también tienen origen en la complejidad de manifestarse, comunicarse y expresarse dentro de una sociedad normativa como ésta. Acciones que dentro de la escuela racional se pueden considerar como problemas de disciplina. Toda conducta indeseada para el docente, que transgreda a sus compañeros, al entorno, se considera inadecuada, además de conductas relacionadas a expresiones verbales, corporales, gestualidades son sancionadas dentro del espacio escolar. Disciplina comprendida como las reglas establecidas por el docente, aquel que representa una función social determinada por el rol. Para Durkheim implica el hábito de contenerse, de reprimirse como sujetos. La escuela en éste sentido cumpliría el rol de prepararlos para la vida productiva en sociedad. Mediante la inculcación de hábitos, adaptación a la norma y moldeamiento de los sujetos a la estructura social (Durkheim, 1975).

Desde la escuela tradicional, el factor racional y cognitivo estaría por sobre el desarrollo integral de los sujetos. Por lo cual, las problemáticas que surgen desde contextos escolares fragmentados y deteriorados se intentan resolver en base a métodos centrados en la racionalidad. Ante tal deficiencia, las y los docentes demandan la carencia de herramientas y/o condiciones para cubrir las necesidades individuales de los y las estudiantes, en paralelo a las exigencias académicas. El factor de la exigencia además influye en el agotamiento de o la docente y de los y las estudiantes afectando el estado emocional de los sujetos, en el caso de los y las docentes generando tensión, frustración, estrés, emociones que se proyectan a nivel corporal y que afectan las relaciones y climas de aprendizaje dentro del aula. Como explica Casassus *“al enseñar, el docente proyecta sus pensamientos, su experiencia y sus conocimientos irradiando desde su cuerpo sus emociones en acciones, actitudes y tonalidades. A través de ella, el docente entusiasmo o aburre, se acerca o se distancia, crea confianza o desconfianza”*. (2008, p. 92).

2.2 Las emociones en el aula:

2.2.1 ¿Qué entendemos por emoción?

Creemos pertinente comenzar este apartado enunciando las principales referencias y conceptualizaciones sobre qué son las emociones.

- ❖ Según explica Bisquerra (2005) la emoción se entiende como *“Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”*. Éstas se manifiestan como impulsos o reacciones frente a diversos estímulos, las cuales se perciben a nivel interno o externo y que

al ser racionalizadas, predisponen a los sujetos a responder desde una valoración primaria (2001).

- ❖ Para Casassus (2006) las emociones no tienen una sola definición, él las entiende como una energía vital, una disposición a actuar que nace de la conexión entre acontecimientos internos y externos que generan una sensación a nivel corporal y que por tanto, se vivencian inicialmente en el cuerpo para luego ser racionalizadas por el cerebro. Las emociones pueden aflorar de manera inconsciente resultando difíciles de percibir, más no para el cerebro, el hecho de que las ignoremos no significa que influyeran en menor escala sobre nosotros, ya que es el cerebro quien procesa estas emociones inconscientes, predisponiendo una acción o reacción frente a la emoción.
- ❖ Susana Bloch (2007) plantea que las emociones son experiencias de cambios fisiológicos que se perciben mediante factores excitatorios externos. Éstas se expresarían a través de tres niveles; nivel expresivo desde la postura y la gestualidad, nivel fisiológico a partir de un cambio en el organismo y por último el nivel subjetivo o psicológico. *“Si percibo el momento en que me estoy empezando a enojar, puedo cambiar mi respiración, relajar mi cuerpo. Es algo físico que puedo hacer de manera muy simple, y que resulta más fácil que decirle a mi mente que me tengo que controlar”* (2009, s/p). Podemos comprender desde esta afirmación que las emociones se pueden regular, por ejemplo mediante ejercicios corporales, pues como explica Bloch (2009), las emociones se manifiestan desde un cambio fisiológico interno que luego, es percibido en el mundo externo, afectando a su vez el “mundo subjetivo”.
- ❖ Para José García (2012) se hace dificultoso definir una emoción como algo determinado, en base a su origen multicausal. Sin embargo, explica que se asocian a reacciones afectivas, repentinas, intensas y transitorias. Las cuales emergen a partir de estímulos sorpresivos o de gran intensidad. Asimismo, se consideran fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que adquieren sentido en términos sociales. Lo que implicaría una toma de conciencia del sujeto, puesto que *“la emoción es un recurso por el cual, el individuo procura expresar el significado que le otorga a un estímulo aceptado, lo que implica que las emociones remiten a lo que significan, y en su caso influyen el significado que le da a la totalidad de las relaciones de la realidad humana (...) con las demás personas y con el mundo”* (2012, p. 100).

En base a las conceptualizaciones recién expuestas, reflexionamos sobre la importancia de trabajar las emociones principalmente en el aula, puesto que, como señalan los autores las emociones predisponen a los sujetos a actuar o responder de acuerdo a la significación que le atribuyan, sea consciente o no, afectando de manera positiva o negativa el entorno social en el cual se desenvuelvan. Las emociones en este sentido, como plantea Casassus (2006) se relacionan específicamente con las experiencias vividas. En este sentido no se determinan únicamente por eventos externos, más bien son impulsadas por factores externos en relación a los elementos o recursos internos que posean las y los sujetos.

2.3 Educación emocional

Bisquerra (2000) plantea que la educación emocional supone el paso de una educación afectiva a una educación de los afectos; es decir, no sólo enseñar mediante el afecto sino también desde conocimientos teóricos y prácticos que sustentan la dimensión emocional. En relación al reconocimiento de las propias emociones, el manejo y regulación emocional, facilitarían el reconocimiento de las emociones en los otros y otras y potenciarían el desarrollo de la conciencia emocional, permitiendo utilizar las emociones como motor de motivación y de prevención de sensaciones de malestar, en potenciación de las emociones conducentes al bienestar personal y social.

La educación emocional se entiende como un proceso educativo continuo que tiene por objetivo potenciar el desarrollo íntegro y social de los sujetos a través del ámbito emocional, como sustento del desarrollo cognitivo. La educación emocional en este sentido, tendría un carácter de prevención primaria de factores ligados al malestar puesto que, hace posible el desarrollo de competencias que se aplican en múltiples contextos y episodios específicos. En base a esta premisa, se concibe como una herramienta que respondería precisamente las carencias que el sistema educacional tradicional no ha podido resolver. Mediante el conocimiento y desarrollo de habilidades emocionales que les permitan tanto a los y las docentes como a las y los estudiantes afrontar distintos retos o dificultades de la vida, generando un bienestar personal y social. Para ello es fundamental el desarrollo de la conciencia emocional, entendida como la capacidad de los sujetos para reconocer las propias emociones. La conciencia emocional permite prevenir los efectos negativos que puede conllevar una emoción, como la ira por ejemplo, pues siempre cuando tengamos la voluntad de hacerlo podremos ser capaces de controlar nuestros impulsos, realizando lo que el autor llama "afrontamiento". Situándonos en el lugar del docente, esto consiste en la capacidad de auto-observación e introspección de sí mismo. Por ejemplo, mediante ejercicios de respiración, meditación y/o relajación,

técnicas que impliquen tener una disposición positiva y desarrollar habilidades de afrontamiento, empatía, tolerancia, etc.

Dentro de los objetivos generales de la educación emocional, Bisquerra (2009) concibe la capacidad de desarrollar conciencia emocional, por medio de reconocer las emociones, como fue mencionado anteriormente, mediante un proceso interno de introspección, lo cual facilitaría el poder reconocer las emociones en los demás; desde expresiones faciales, gestuales, el tono de voz, movimientos corporales, etc. Permitiendo deducir los diferentes estados de ánimo de las personas; desarrollando la habilidad de reconocer y distinguir las emociones; frente a situaciones adversas ser capaz de prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; ser capaz de desarrollar emociones ligadas al bienestar personal y social, desarrollar habilidades de auto-motivación y disposición positiva ante la vida, etc.

En relación a la educación emocional, Casassus (2008) caracteriza las emociones desde mecanismos de acción para el aprendizaje e interacción pedagógica, que se desarrollan en un contexto de clima emocional de aula; el cual se define desde el vínculo pedagógico entre estudiante y docente; en donde el docente debe estar abierto a la aceptación, siendo capaz de ver el trasfondo emocional sobre las reacciones de los y las estudiantes, de modo que se sientan respetados y comprendidos. También desde el vínculo entre los y las estudiantes, el cual debe ser mediado por el o la docente para evitar episodios de violencia por ejemplo, fomentando relacionarse desde el respeto y la confianza, y por último, el clima producto de ambos tipos de vínculos; éstos refieren a relaciones profundas que establecen los sujetos y que en el contexto escolar actúan como un soporte del aprendizaje. Puesto que en el aula, como un espacio educativo en donde se establecen interrelaciones, convergen las emociones de todos los actores conforman el espacio. Por ello, es preciso disponer de un ambiente donde se promueva una participación activa y libre de los y las estudiantes, donde se fomente el respeto mutuo, como el respeto por la diversidad de opiniones y formas de trabajo. Por otra parte, utilizar métodos que dispongan un clima armónico en el aula, como por ejemplo actividades que ayuden a tomar conciencia de nuestro cuerpo, de nuestras emociones y de nuestro bienestar o malestar. Si los docentes no tienen consciencia de sus emociones por ejemplo en el aula, es posible que perjudiquen clima armónico como el aprendizaje de los y las estudiantes, por ejemplo si están estresados o abrumados probablemente no sabrán actuar con claridad frente a algún conflicto que se les presente.

Según lo expuesto, comprendemos que para la construcción de un buen clima de aula el docente tiene un rol fundamental, de guiar las interacciones que ocurran en ese espacio desde habilidades socioemocionales o competencias emocionales que permitan generar

vínculos afectivos basados en la confianza, el respeto por el otro, la empatía y seguridad, factores que hacen posibles el aprendizaje (Casassus, 2008). Desde tal concepción podríamos interpretar que un mal clima de aula se constituye desde la lejanía, el prejuicio y la falta de diálogo entre los sujetos. Esto se manifiesta en la existencia de contextos educativos donde no se valora la persona en su integridad, ni en la construcción de relaciones humanas desde un principio de horizontalidad que respeten la diversidad, sino que subyace en una visión homogeneizadora de las acciones humanas y del sujeto desde su función social. Por ello, la importancia de la construcción de un clima armónico de aula, radica en las posibilidades de promover un sentido de bienestar social, establecido mediante un sistema de relaciones que guían y sustentan las bases del aprendizaje.

2.3.1 Inteligencia emocional

Dentro de los sustentos de la educación emocional nos encontramos con la inteligencia emocional la cual refiere a la capacidad de reconocer de forma consciente las emociones, comprender e integrar los sentimientos al campo del pensamiento y regular de forma eficaz las emociones positivas o negativas propias y ajenas. (Berrocal y Ramos, 2002). Por su parte, Mayer y Salovey plantean que:

...la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos, la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad de regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. (1997, p. 10)

Existen dos tipos de inteligencias definidas por Gardner (1998) en el ámbito de la dimensión emocional, y permiten conducir las emociones favoreciendo la adaptación social y el autoconocimiento (Céspedes, 2009). En primer término, la inteligencia interpersonal integra habilidades comunicativas y cognitivas, permitiendo establecer relaciones sinérgicas con otras personas (Bisquerra, 2000), puesto que consiste en la capacidad de reconocer las distinciones en el otro (motivaciones, deseos y estados de ánimo). Esto implica un nivel de conciencia profundo (Casassus, 2006). Así también nos encontramos con la inteligencia intrapersonal; que consta en la capacidad de introspección crítica y evaluativa del sujeto, de ver, reconocer y percibir tanto sus sentimientos como emociones, de manera que se puedan determinar vías de acción, implica una comprensión emocional profunda.

Goleman (2005), por su parte, profundiza sobre el concepto de Inteligencia emocional e introduce aspectos de la neurociencia, además de integrar un conjunto de destrezas que supone debe desarrollar un sujeto emocionalmente inteligente. Es decir, aquel que posee la facultad de regular adecuadamente sus emociones, para evitar que los trastornos perjudiquen la capacidad de pensar y demostrar empatía. En esta concepción los sujetos con mayor desarrollo de la Inteligencia Emocional pueden afrontar de mejor manera diversas situaciones conflictivas en su entorno, puesto que poseen mayor manejo de sus emociones. Esto les permitiría desarrollarse con mayor desplante y confianza ante aquellos sujetos que tengan inclusive un coeficiente intelectual más elevado pero que no han desarrollado la capacidad de reconocer y regular sus emociones.

2.3.2 Competencias emocionales

Casassus (2008) sostiene que una capacidad fundamental que deben desarrollar las y los docentes es la competencia emocional como capacidad transformadora de la educación emocional; es decir, ser capaces de interpretar el mundo interno de los y las estudiantes desde la observación de las emociones; desde los gestual, expresivo, verbal, corporal, etc. comprensión que le permitirá estimular el desarrollo y procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. Para esto debe ser capaz de interpretarlos en relación a la materia que enseña y al proceso de aprendizaje que están viviendo. Una persona competente emocionalmente tiene compasión, ecuanimidad, optimismo, empatía y perseverancia. Es una persona en transformación que incorpora nuevas características en su personalidad. Y en esto radica la diferencia con la inteligencia emocional, pues no se trata de un enfoque externo que señala características estáticas, sino que un proceso interior y personal. Las competencias emocionales que define Casassus (2006) para desarrollar madurez emocional son las siguientes:

- ❖ *Capacidad de estar abierto al mundo emocional:* Esta es una actitud básica sobre la valoración del mundo emocional, tanto para las emociones propias como las de los otros. Para ello es preciso tener una disposición activa, estar abierto emocionalmente. Es decir, estar dispuesto tanto a recibir como a dar afecto. En primera instancia, el sujeto debe reconocer la existencia e importancia del mundo emocional y comprender que este es un puente que conecta el mundo interno con el externo.
- ❖ *Capacidad de estar atento:* Esto significa estar abierto a la conciencia, estableciendo el contacto con lo que sucede interiormente, como a nivel corporal.

Para ello, es necesario entrar en contacto con las emociones y desarrollar una experiencia emocional consciente que permita dar sentido a las emociones. Esto posibilita vivir las emociones, buscando activamente una mejor conexión a nivel subjetivo con los otros y con el entorno.

- ❖ *Capacidad de ligar la emoción y el pensamiento:* Generalmente existe un prejuicio sobre la influencia de las emociones sobre el pensamiento. En esta concepción racionalista se afirma que en las decisiones no se debe considerar el ámbito emocional, puesto que éstas tenderían a carecer de lógica. No obstante, desde otra perspectiva, reconocerse como seres emocionales no significa ser irracional, sino que por el implica asumir la complementariedad de ambas dimensiones del ser humano.
- ❖ *La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional:* El estado de ánimo influye directamente en el mundo en el cual los sujetos se desarrollan. Por ende, el estado emocional determinará, de cierta forma, tanto nuestro espacio físico como las relaciones que construimos a través de él. Esta competencia es de suma importancia en tanto permite tener una mejor disposición frente a situaciones conflictivas. Para desarrollar esta competencia es preciso definir las circunstancias que gatillan las emociones a nivel subjetivo como también en los otros, poder definir los pensamientos e imágenes que las complementan y sostienen, por ejemplo, de acuerdo a ciertos recuerdos que han querido ser reprimidos.
- ❖ *La capacidad de la regulación emocional:* Las emociones no son negativas ni positivas, sino que dependen de la forma en que cada sujeto aborda la situación y de su capacidad para regular internamente sus emociones. Casassus (2008) plantea que existen tres momentos necesarios para el desarrollo de ésta competencia. En primer lugar, la toma de conciencia de las propias emociones, el conectar el cuerpo y la emoción. Para ello es necesario preguntarse ¿cómo me siento? Esto permite adquirir el hábito de la toma de conciencia. Luego está el reconocimiento y el poder nombrar la emoción cuando ésta se manifiesta, para lo que es necesario ser consciente del sentimiento y de cuándo este se siente. El tercer momento es la “domesticación” de la emoción, proceso que se desarrolla desde la consciencia, el cuerpo y la mente, lo que permite percibir el conflicto y encontrar una posible solución para afrontar el problema. Es preciso señalar que el reconocimiento de la emoción no significa que disminuya su intensidad, puesto que éstas surgen de manera espontánea e involuntaria. Sin embargo, el

reconocimiento posibilita hacer algo con ella, de manera que prevenga reacciones que puedan perjudicar al sujeto y al entorno.

- ❖ *La capacidad de modulación y expresión emocional:* Esta competencia permite expresar hacia afuera la emoción, a través de una acción consciente. Por tanto, la modulación permitiría expresarse sin cohibirse ni desbordarse. Para ello es necesario tener disposición y apertura emocional, estar consciente de sí y del otro asumiendo a su vez, la responsabilidad de las propias acciones o reacciones emocionales. Como sostiene Cassasus: *“La modulación emocional es una manera de habitar las emociones que permite un bienestar y una tranquilidad que proviene de no actuar compulsivamente ni proyectar en los otros lo que sentimos”* (2008 p. 177). En el caso de los y las docentes, es común que la frustración o estrés laboral lo proyecten en su práctica, afectando los vínculos pedagógicos y el clima emocional de aula.
- ❖ *La capacidad de acoger, contener y sostener al otro:* El paso principal para comprender, contener y acoger al otro es estar en calma a nivel personal. Contener refiere a acompañar a la otra persona de manera explícita en los contenidos de su emoción, de manera tal que se establece una relación empática con el otro u otra, desde el escucharla y, proceso que es más difícil aún, de intentar comprender cuál es la raíz de su estado emocional, intentando ofrecer una posible solución al conflicto, sin que interfieran los intereses propios. Si él o la docente es capaz de concientizar sus emociones, potenciará las relaciones empáticas con los y las estudiantes, desde un acto tan fundamental como escuchar, sin juzgar ni querer imponer una conducta, una norma o un castigo.

Plantea Casassus, para el desarrollo de competencias emocionales sería preciso aumentar los niveles de conciencia, aprender a ver y reconocer lo que nos sucede, generando comprensión con uno mismo y las necesidades básicas que generan la emoción. *“Una persona con competencia emocional tiene compasión, ecuanimidad, optimismo, empatía, perseverancia. Es una persona en transformación que incorpora nuevas características en su personalidad. Y en esto radica la diferencia con la inteligencia emocional, pues no se trata de un enfoque externo que señala características estáticas, sino que un proceso interior y personal”* (2006, p. 156). La competencia emocional a diferencia de la inteligencia emocional explica el autor, que incorpora las destrezas respecto a las emociones individuales y del otro que se adquieren desde la inteligencia emocional pero además implica un proceso transformador en donde se aplica una conciencia y comprensión emocional (2006).

2.4 El rol docente desde la educación emocional

Para la escuela y educación racional el buen docente se ha caracterizado como aquel que posee un dominio profundo del conocimiento disciplinar como también, dominio de la clase y de las y los estudiantes, remitiéndose una formación específicamente cognitiva y disciplinar. *“El rol docente ha sido concebido eminentemente el términos cognitivos y valóricos, sin contemplar la dimensión emocional de las relaciones humanas”* (Casassus, 2006, p. 240). Lo cual, contribuye según el autor, a que mantenga desvinculado de sí y de los demás, interactuando en este sentido desde su rol, no desde su condición de sujeto, puesto que su foco estaría en el objeto (2006).

Ahora bien, la desde la educación emocional el rol docente se caracteriza por un sujeto competente, en el sentido de desarrollar habilidades y competencias emocionales que le permitan vincularse con el otro, focalizado en el sujeto. El docente debe posicionarse desde una interconexión de las emociones, el cuerpo y la mente, para reconocer sus emociones y cómo afectan las distintas dimensiones. La profesión docente, plantea Casassus (2006) exige sensibilidad en la medida en que se vincula con otros, por lo que requiere un desarrollo activo de la consciencia y comprensión emocional.

Por su parte, Bisquerra (2005) plantea que el profesorado debe sentirse cómodo hablando de las emociones, lo que exige una formación previa en los docentes sobre ésta dimensión. En ese sentido, la educación emocional implicaría tomar consciencia de sí en el plano emocional y corporal (comprendiendo que las emociones se vivencian en el cuerpo) y para ello es fundamental que las y los docentes tengan la voluntad de desaprender ciertas prácticas tradicionales, en muchas ocasiones homogeneizantes, excluyentes, y superficiales. El desarrollo de la conciencia y comprensión emocional, les permite a los y las docentes hacerse cargo de sus acciones y emociones que se reflejan en la acción o reacción. Asimismo, comprender que las emociones enmarcan las relaciones que se construyen mediante la interacción. Al posicionarse el docente desde la perspectiva emocional, asume el rol fundamental que tiene sobre la construcción de un clima emocional de aula, mediante el vínculo que logre establecer con los y las estudiantes, el cual afectará directamente las variaciones en el aprendizaje (Casassus, 2006).

La educación emocional, valora la condición de sujetos más allá de rol que cumplan o representen socialmente (docentes y estudiantes), puesto que la categorización de roles negaría de cierta manera al sujeto, ante lo señalado Casassus plantea que *“la relación primigenia entre seres humanos se desperfila y se esconde en una relación entre roles”* (2006, p 240). La educación emocional en este caso, pretende abrir el espacio a la

comprensión emocional, a la valoración del sujeto y de las relaciones orientadas al aprendizaje. Desde la capacidad del docente de posicionarse, tomar conciencia y reflexionar desde la introspección, describirse, pensarse, identificar y hacerse responsable de su propia experiencia, desde la autoconciencia, plantearse las expectativas, reflexionar sobre las interacciones con los y las estudiantes, reforzando de ésta manera la empatía, la confianza y el respeto.

Al respecto, Pablo Palomero argumenta que *"la formación inicial y permanente a la que han podido acceder los docentes para el desarrollo de su competencia social y emocional es generalmente insuficiente y precaria"* (2009, p. 146), puesto que los docentes no pueden invisibilizar la condición de ser social y emocional propio ni del estudiantado, reforzando únicamente el ámbito cognitivo y racional desde relaciones asimétricas o desvinculadas de la experiencia emocional. La educación emocional en este sentido, se sustenta en la interrelación. El docente en éste caso asume responsabilidad y conciencia sobre sus interacciones con los y las estudiantes. Siendo capaz de reconocer y respetar las necesidades emocionales individuales. Desde dicha perspectiva emocional, el foco se dirige hacia el sujeto (estudiante) no en lo que el maestro dictamine (Casassus, 2006). Para ello, es necesaria la construcción de espacios reflexivos, orientados al desarrollo inter e intrapersonal; referido a conocerse y así mismo. Puesto que, el desarrollo interno permite proyectar hacia afuera un planteamiento teórico y experimental coherente desde un posicionamiento que integre y valore las relaciones sociales y emocionales. La educación emocional en este sentido permitiría que él o la docente pueda tomar conciencia de las interacciones que ocurren en aula, las cuales deben ocurrir en un clima de respeto, confianza y bienestar.

Palomero (2009) por su parte, concibe cuatro pilares fundamentales para la formación docente enmarcada en la dimensión emocional; en primer lugar el respeto a la diversidad de los y las estudiantes y hacia su autonomía, no se trata de enseñarles cómo han de ser o sentir, sino de generar un contexto en el que puedan desarrollar las competencias sociales y emocionales de las que ya disponen. Segundo, el trabajo colaborativo y colectivo en donde las dinámicas y actividades que se desarrollan son herramientas para comprender las dimensiones sociales y emocionales de la práctica docente, se enfatiza en el carácter relacional de los procesos educativos. Tercero, los aspectos prácticos y teóricos se tratan de un modo integrado, procediendo de un modo inductivo se trabajaría con dinámicas y situaciones, tratando de captar la experiencia personal y grupal, a partir de ahí, elaborar una reflexión crítica sobre las dinámicas e interacciones que ocurren en el aula y que favorecen los aprendizajes. Finalmente, el docente debe hacerse responsable y consciente de sus acciones y decisiones que afectan el entorno.

Palomero (2009) dirige su foco a demás hacia el desarrollo actitudinal del docente, pues aquí se desarrollan las cualidades éticas y afectivas que guiarán las dinámicas y relaciones construidas con los y las estudiantes, afectando además las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, establece cinco actitudes necesarias para el desarrollo de competencias emocionales y sociales para la formación docente.

❖ **Disposición fenomenológica:**

Refiere a la capacidad del docente percibir sus emociones y tomar conciencia de ellas evitar que condicionen sus acciones; si el docente percibe su enojo antes de entrar al aula podría evitar descargar su emoción con otro (estudiante). Reconocer su mundo interno facilitaría el reconocimiento y aceptación de sus pares. En este sentido el o la docente debe relacionarse desde la comprensión emocional y la empatía, de manera que las interacciones que establezca no estén sujetas a prejuicios ni discriminación por ejemplo, para ello cada docente debe hacerse responsable de su actuar.

❖ **Autonomía:**

Capacidad para guiar o encausar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin responsabilizar a los estudiantes de sus frustraciones o mal clima de aprendizaje por ejemplo. En este sentido el docente debe buscar estrategias o soluciones frente a las problemáticas que experimenten en su ejercicio práctico.

❖ **Responsabilidad:**

La capacidad de asumir la responsabilidad tiene relación con la inteligencia intrapersonal e interpersonal, puesto que la toma de conciencia de cómo afectan las emociones en el plano personal e interpersonal facilita que el docente se posicione desde la autonomía, como fue mencionado en el punto anterior, asumir la responsabilidad de las acciones sin culpar a los demás de los errores o frustraciones, invitando a reflexionar entorno a los mecanismo y prácticas de acción. Tampoco el o la docente deben asumir las responsabilidades de los y las estudiantes, sino también potenciar su autonomía.

❖ **Independencia de criterio:**

Refiere a la capacidad de construir la identidad profesional docente a partir de su personalidad, experiencia y formación, respeto a la diferencia, el docente en este sentido,

debe rescatar su experiencia emocional, sus necesidades y exploración de sus propios límites, factores que predisponen las intervenciones desarrolladas en el espacio escolar. Significa además implicarse como ser humano en su labor pedagógica.

❖ **Disposición cooperadora:**

Reconocerse como ser así mismo en primera instancia es la antesala para el trabajo colaborativo generando relaciones intrapersonales satisfactorias entre el docente y las y los estudiantes. La importancia de este eje se encuentra en la concepción de colectividad y trabajo en colaboración, para lo cual el docente debe aplicar competencias emocionales basadas en la escucha, comprensión, respeto, confianza y empatía, habilidades que se refuercen mediante las interacciones que ocurran dentro del contexto educativo.

A partir de la dimensión emocional, los y las docentes deben concebir el acto de enseñar, desde un rol guía y mediador entre el conocimiento disciplinar, procedimental y actitudinal. Acompañando al estudiante, poniendo señas, generando situaciones de aprendizaje, proponiendo actividades didácticas que sean potencialmente significativas, rescatando sus saberes previos y experiencias, generando interés, motivación, invitarle a descubrir a interpretar, a problematizar, a cuestionar, a analizar, a crear, a construir. No obstante, él o la docente deben permitir y facilitar la expresión emocional dentro del aula, como también al demostrar interés, respeto y afecto por los y las estudiantes. Habilidades que generan una mejor respuesta al proceso de enseñanza y aprendizaje; en definitiva, los estudiantes aprenden de aquellos que se les tiene mayor afecto, en contexto de seguridad, confianza y amor. (Santos Guerra, 2006). Emociones que posibilitan la construcción de un clima positivo, armónico, y que favorecen las interacciones conducentes al aprendizaje.

Casassus (2006) explica desde la educación del ser emocional, que es necesario canalizar las emociones, dirigirlas, reconocerlas y aceptarlas de una manera beneficiosa, ya que las emociones son energía vital, de carácter neutral. Somos nosotros los que las transformamos, dependiendo del lente con que se quiera o se disponga para mirar la situación. Para ello, es preciso aumentar los niveles de conciencia, aprender a ver y reconocer lo que nos sucede, generando comprensión con uno mismo de las necesidades básicas que generan las emociones. Educar desde la emocionalidad, implica comprender las necesidades de los y las estudiantes, como sujetos heterogéneos y autónomos, ya que, desde la emocionalidad, se refleja el desarrollo integral de cada persona. Dicha educación emocional plantea Santos Guerra (2009) significaría un proyecto y planificación intencional, que permita alcanzar los fines a través de estrategias específicas, abogando a

satisfacer las necesidades psicológicas y emocionales de cada estudiante, desde la necesidad individual y social, *“de realizarse, de amar, de ser querido, de seguridad, de comunicación, de ser libres, aceptarse a sí mismo, reconocer las propias emociones, reconocer las emociones de otros, expresar las emociones, aprender a solucionar conflictos, aprender ciudadanía”* (2009, p. 44).

Amanda Céspedes (2008), considera que para educar desde la dimensión emocional un docente debe desarrollar los siguientes aspectos:

- ❖ Conocer de forma intuitiva o formada las etapas del desarrollo en relación a la infancia y adolescencia;
- ❖ Comprender la importancia de los ambientes afectivos en el desarrollo infantil;
- ❖ Tener equilibrio psicológico;
- ❖ Disponer de técnicas efectivas y afectivas de afrontamiento de episodios conflictivos;
- ❖ Emplear de forma correcta la autoridad;
- ❖ Desarrollar comunicación afectiva y efectiva;
- ❖ Tener vocación por el ejercicio docente;
- ❖ Trabajar permanentemente desde el autoconocimiento e introspección;
- ❖ Tener autocrítica del sistema y su desempeño docente.

Como fue mencionado anteriormente, uno de los propósitos de la educación emocional consiste en la armonía emocional, lo que estimula el bienestar personal y social. Desde la perspectiva de Amanda Céspedes (2008), los factores primordiales que nutren dicha armonía emocional y que consideramos fundamentales dentro de las prácticas docentes en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- ❖ Aceptación incondicional: Mientras más pequeños son los niños son más sensibles y dependientes de las actitudes de aprobación o rechazo por parte de las y los adultos. Asimismo, son más perceptivos y capaces de reconocer la falsedad e hipocresía, generándose rechazo, inseguridad o actitudes defensivas en niñas y niños ante dichas actitudes. En este sentido, las y los docentes debiesen aceptar las cualidades positivas y negativas, sin enjuiciar ni estereotipar, mostrándose más comprensivos y dispuestos, de manera que establezcan relaciones de confianza y respeto.
- ❖ Respeto incondicional: El respeto es la base para cualquier relación. Si los y las docentes muestran respeto a los y las estudiantes, esto ayuda a modelar sus

habilidades pragmáticas y destrezas sociales, como también a formar sujetos íntegros.

- ❖ Reconocimiento y valoración: Los sujetos dependemos de las actitudes valorativas en la construcción de nuestra autoestima. En este caso, los y las docentes debiesen tener actitudes de aliento y estímulo hacia las y los estudiantes, lo que potenciaría a los estudiantes a atreverse sin miedo al error ni al fracaso, puesto que en la equivocación se encuentra el mayor aprendizaje, siempre cuando él o la docente lo conciba de ésta manera. Por ende, depende del docente propiciar tal confianza al estudiante y no incurrir en el castigo o la humillación ante el fracaso, ni quedarse estancado en él, sino que esto sirva como una instancia para crecer.
- ❖ Expresión explícita del afecto: Las y los niños necesitan de las expresiones de afecto por parte de las y los adultos. Por lo general, los y las docentes temen expresar su afecto por temor a perder su autoridad. Sin embargo, las expresiones afectivas potencian cualidades neurotróficas; estimulan la sinapsis, ansiolíticas, elevan el sistema inmunológico y llevan los talentos al plano de las habilidades.
- ❖ Comunicación efectiva y afectiva: La mayoría de los quiebres emocionales que sufren tanto las y los niños como las y los adultos son producto de las incomunicaciones en términos del sustento emocional. Este problema se refleja en las prácticas docentes, quienes no logran reconocer las emociones de las y los estudiantes y siendo, en muchas ocasiones, incapaces de escuchar activamente a sus estudiantes, malinterpretándolos, criticándolos y/o enjuiciándolos ante un episodio conflictivo. La comunicación efectiva y afectiva, en cambio, se basa en una escucha activa, donde el adulto debe disponerse a escuchar sin prejuicios al Otro, ofreciendo contención y confianza. Desarrollar escucha empática es el acto más sincero de comprender al otro, de contenerlo y brindarle la confianza necesaria para que pueda abrirse. Como explica Casassus (2008), tener la capacidad y voluntad de ofrecer un '*aire psicológico*', donde el otro pueda encontrar la calma y esclarecer el problema o carencia.

3 Diseño metodológico

3.1 Enfoque de investigación:

Ésta investigación se posicionará desde un enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma hermenéutico-interpretativo. Plantea como propósito la comprensión del conocimiento desde el estudio de los significados de las acciones humanas desde sus marcos referenciales. Es de carácter inductivo puesto que se investiga a partir de los datos obtenidos sin el afán de comprobar hipótesis o teorías preconcebidas, sino de generar comprensión a partir de las pautas de información (Taylor y Bogdan, 2002). La teoría, por lo tanto, se utiliza como un marco referencial que justifica la necesidad de los estudios inspirados en un enfoque cualitativo. Asimismo, en la investigación cualitativa, es preciso compenetrarse con el contexto de estudio, tanto como con los sujetos. Desde el paradigma hermenéutico es necesario señalar la importancia del contexto para poder estudiar e interpretar cualquier grupo cultural humano (Ríos, 2013). Desde ahí, sería posible comprender el mundo social y desarrollar una perspectiva teórica consecuente con el caso. Esta acción indagatoria, como indica Hernández Sampieri (2010), fluctúa de manera dinámica entre los hechos y la interpretación, resultando ser un proceso de carácter cíclico. No obstante, la secuencia no es siempre la misma, puesto que varía según el caso en particular.

Por otra parte, la investigación cualitativa refiere al paradigma interpretativo y naturalista, puesto que estudia a los sujetos en el contexto cotidiano o ambiente natural e intenta comprender el sentido de los fenómenos en relación a los significados que los sujetos le asignan (Hernández, 2010). Ante lo expuesto, Ríos (2013) explica que desde la estrategia hermenéutica subyace la intención de develar sentidos encubiertos a través de la interpretación y comprensión. No obstante, no consiste en la intención de descubrir el “sentido de la vida”, sino de interpretar de manera profunda, referencias socialmente compartidas entre los sujetos estudiados, a través del “contenido vivo” de sus acciones y narraciones encubiertas en el lenguaje. Descifrando códigos que permitirían construir nuevos sentidos y ampliar el campo de la comprensión. Por tanto, este paradigma interpretativo, comprende las relaciones desde la influencia de los factores subjetivos. Desde el mundo personal de los sujetos se intenta comprender cómo éstos significan e interpretan ciertas situaciones y a su vez, les otorgan sentido. Como sostienen Arnal, del Rincón y Latorre *“Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo”* (1994, p. 41).

Dentro del enfoque interpretativo, nos encontramos con la escuela del pensamiento fenomenológico, el cual estudia los fenómenos desde la percepción de los sujetos como también, enfatiza en la experiencia subjetiva como construcción del conocimiento. Esta perspectiva será empleada para el proceso de análisis investigativo. Profundizando en la comprensión e interpretación del contexto educativo, desde los significados asignados por los sujetos de estudio, sus percepciones y acciones. Por ello, se analizarán las percepciones docentes sobre cómo experimentan, interpretan y significan la dimensión emocional, a partir de la “Estrategia de mejoramiento del clima emocional en el aula”. A partir de la interpretación de los relatos convertidos en textos (Ríos, 2013) se intentará develar en el discurso de las y los docentes, las intenciones y sentidos ocultos en el lenguaje. Como plantea Ríos (2013) siguiendo la teoría de Ricoeur (2001), cuando la narración queda por escrito se transforma en un “texto” que queda a disposición de la subjetividad del autor y del lector.

3.2 Universo:

El universo se compone por doce escuelas de Santiago y Rancagua, en donde se implementó la “Estrategia de mejoramiento del clima en el aula” mediante el programa de capacitación “Bienestar en la escuela”, entre los años 2014 y 2015.

El proyecto “Estrategias de mejoramiento del clima en el aula” está dirigido a primer ciclo básico. No obstante, producto del interés por el programa, se extendió para docentes de segundo ciclo básico. En lo que respecta a las capacitaciones del programa, participaron educadores de pre-básica y docentes desde primero hasta octavo básico. Por otra parte, la asistencia de docentes en ciertas escuelas era irregular y en algunos casos descontinuada, por ende no siempre participaban los mismos grupos de trabajo, variando la cantidad entre veinte y veinticinco docentes por sesión aproximadamente.

3.3 Muestra:

El presente proyecto de tesis rescatará las experiencias y percepciones docentes pertenecientes a cuatro escuelas en las que se implementó la “Estrategia de mejoramiento del clima en el aula”. Los y las docentes que compusieron la muestra fueron elegidos según criterio de participación en los talleres de capacitación y de aplicación de la Estrategia de mejoramiento del clima emocional en el aula.

Cabe señalar que los nombres de las escuelas y docentes fueron modificados para respetar su anonimato. Escuela Lautaro de dependencia particular subvencionada y La

Escuela Rural de dependencia municipal (participaron en la fase del programa de capacitación “Bienestar en la escuela” durante el segundo semestre del año 2014). Por su parte, La Escuela Norte y Escuela Sur, ambas de dependencia particular subvencionada, corresponden a los establecimientos donde se implementó durante el año 2015. Las escuelas mencionadas en la muestra se escogieron en base a la posibilidad de acceder y participar como acompañante y observadora en algunas sesiones que abarcaron tanto el inicio de las capacitaciones como su término.

3.4 Técnicas e instrumentos:

La técnica de recolección de datos se realizará por medio de entrevistas individuales a los representantes de la dirección de las escuelas y entrevistas grupales a docentes que participaron del programa y aplicaron posteriormente la estrategia. Todas las entrevistas fueron formuladas por el equipo cualitativo del proyecto Fondef IT13I20027 “Estrategias del mejoramiento del clima emocional en el aula”.

La técnica utilizará la comprensión del fenómeno educativo empero, como indica Hernández Sampieri (2010), tras la convergencia de diferentes realidades o puntos de vista, podrán modificarse mediante el trascurso de este estudio.

3.4.1 Entrevistas:

Las entrevistas tuvieron un carácter semiestructurado, las preguntas fueron abiertas y neutrales de manera que las y los participantes pudieran expresarse libremente sin que influyera la perspectiva del investigador o los resultados de otros estudios por ejemplo (Hernández, 2010).

❖ Entrevistas individuales

Las entrevistas individuales fueron realizadas a los representantes de los equipos directivos de cada institución, con la finalidad de conocer los contextos y características de las escuelas, como también, la perspectiva institucional sobre el proyecto de “Bienestar en la escuela” en relación al clima de convivencia entre los actores educativos; docentes, estudiantes y directivos.

❖ Entrevistas grupales

La entrevista como instrumento de recogida de información, tiene como finalidad que los y las docentes pudieran expresar sus experiencias, percepciones, sentimientos,

sugerencias, dificultades y sensaciones a partir del proceso de apertura emocional que convoca la estrategia. Así también, profundizar sobre la significación que le asignan a nivel personal y profesional, en relación a las experiencias de aplicación de la estrategia en el aula, los efectos en el clima emocional de aula, desde las relaciones interpersonales entre pares y con los y las estudiantes. Para ello se realizarán tipos de preguntas:

- Generales; comienzan desde planteamientos globales hacia un tema en específico
- De opinión; rescatan los puntos de vista o percepciones de los sujetos
- De expresión de sentimientos; aborda el mundo subjetivo-interno y emocional de los sujetos.

Para efectos de la investigación las temáticas que se abordaron fueron las siguientes:

- Percepciones de las y los docentes respecto a la “Estrategia de mejoramiento del clima en el aula”
- La importancia de la educación emocional para las prácticas pedagógicas.
- Implementación y apropiación de la estrategia; efectos intrapersonales e interpersonales.
- Condicionantes que limitarían la implementación de la estrategia.

3.5 Plan de análisis

El análisis tendrá un carácter interpretativo reflexivo, como explica Ricoeur (2001) *“explicar es extraer la estructura del texto, interpretar es tomar el camino del pensamiento abierto por el texto”* (Ríos, 2013, p. 49). La interpretación tiene como finalidad descubrir los sentidos que están inmersos y ocultos dentro del texto, la intencionalidad de los sujetos que lo estructuran en un tiempo y contexto específico. Asimismo, desarrollaremos un análisis estructural siguiendo la teoría de Ricoeur (2001) puesto que, dicho método concibe el texto como un sistema que posee significados que derivan de su oposición, la diferencia en este caso o su antagonismo, brindaría significado al texto y comprensión del concepto como parte de un todo (Ríos, 2013).

La recolección de datos tiene el propósito de descubrir, reconstruir e interpretar la realidad a partir de las interpretaciones de los sujetos, desde sus propias concepciones de la realidad, permitiendo tener mayor conocimiento sobre las perspectivas, puntos de vista, emociones, experiencias y significados otorgados en este caso, por los y las docentes sobre la experiencia del proyecto de “Bienestar en la escuela” en la índole personal y

profesional. La construcción del texto en este caso, se realizará a partir de los relatos obtenidos de las entrevistas grupales en las cuales participaron los y las docentes que aplicaron la estrategia en el aula. Entrevistas realizadas por el equipo cualitativo del proyecto de “Bienestar en la escuela” en los que se participó como acompañante, sin interferir en las apreciaciones, opiniones o relatos de los entrevistados.

En relación a la estrategia hermenéutica, la perspectiva interpretativa-comprensiva del análisis *“desarrolla una estrategia que permite que un ‘texto’ escrito tome el lugar de la palabra viva rescatada de las narraciones de los sujetos, que en este caso comparten la vida escolar, otorgándole a la lectura del texto toda la complejidad que conlleva el arte y la tarea de interpretar profunda y críticamente esa palabra, para comprenderla en todo su sentido”* (Ríos, 2013, p. 18). En este sentido, los relatos comprendidos como textos, amplían los horizontes de entendimiento, recogiendo la experiencia viva de los y las entrevistadas, en la búsqueda de develar sentidos encubiertos a través del desarrollo de la interpretación profunda.

Al comprender los relatos y las acciones de los sujetos como un texto, podremos adentrarnos en esos sentidos encubiertos en el lenguaje, que nos orientaran en las posibilidades de ser que están proyectando y que representan la afirmación de un horizonte de sentidos, desde donde se significa la acción. (Ríos, 2013, p. 51).

Las interpretaciones se construyen desde estructuras paralelas conformadas desde un eje semántico, en representación de una conceptualización o idea que abarca un fenómeno específico. A partir del eje semántico se desprende las disyunciones entre dos realidades estarían intrínsecamente relacionadas y representadas por un polo positivo y otro negativo. Los cuales serán extraídos e interpretados a partir de los textos, abriendo las posibilidades de interpretación y sentidos que suscitan en los relatos. A partir de las estructuras paralelas, ejes semánticos y disyunciones se construirán estructuras de análisis cruzadas. Las cuales permitirán construir nuevos conceptos que sustentarán el análisis interpretativo de los textos. Las estructuras cruzadas en este sentido, formarán parte del proceso de reflexión, interpretación y comprensión del fenómeno, contrastando las acciones y sentidos que se configuran. A partir del análisis posterior, se resignificarán aquellos temas que orientarán las conclusiones de la investigación, encausadas en la lógica de abrir nuevos horizontes de sentidos sin poner término a los procesos de comprensión.

4 Análisis de estructuras

4.1 Contexto escuelas:

En el siguiente apartado se caracterizarán las escuelas pertenecientes a la muestra, desde los proyectos educativos en complemento de las entrevistas realizadas a los equipos directivos de las diferentes instituciones. Con la finalidad de comprender los contextos escolares y las condiciones de enseñanza y aprendizaje que enfrentan los y las docentes en la cotidianidad.

❖ Escuela Lautaro

En relación al proyecto educativo, la presente escuela es de dependencia particular subvencionada. La misión de la escuela respondería a los lineamientos estatales, en el sentido de formar estudiantes con competencias, herramientas y conocimientos que le permitan desarrollarse e insertarse en la sociedad, reproduciendo valores ligados a la superación personal, al respeto, colaboración y lealtad. Sin embargo, sus objetivos se orientan a la reflexión, humanidad, libertad de expresión personal y profesional de los y las estudiantes, excelencia y solidaridad, pilares fundamentales que sustentan los ideales pedagógicos de la institución educativa. Por ello, el perfil docente se caracteriza por sujetos activos y conscientes de sus acciones, por medio de herramientas que le permitan objetivar la realidad y que asume un enfoque metodológico, académico y social. Desde su rol como docente debe estar en constante introspección con la práctica pedagógica y en apoyo mutuo y colaborativo con los demás docentes, apelando a un sujeto crítico y transformador.

Respecto a la visión que guía los propósitos de la escuela, se basa en fortalecer el espacio educativo por medio de un proyecto integrador que permita el desarrollo libre de los sujetos. En este sentido los valores son consensuados por la comunidad escolar y orientados al bienestar común. El liceo tendría una visión inclusiva puesto que acogería a todo estudiante, independiente de su credo, ideología, raza y condición física. Se caracteriza por ser “experimental polivalente” puesto que, dentro de sus propósito se encuentra el trabajar con sectores vulnerables de la población, brindando herramientas para insertarse a la sociedad productiva laboral.

Sin embargo, el factor inclusivo ha desencadenado diversas problemáticas en relación a la carencia de herramientas metodológicas para abordar las necesidades educativas que poseen las y los estudiantes. Situación que, según explica la coordinadora de integración,

afectaría las condiciones laborales de las y los docentes en relación a lo que significa esta exigencia. La escuela en esta lógica, es caracterizada por un clima escolar fragmentado y deteriorado que envuelve a todos los actores educativos que la comprende. Malestar que a su vez, repercute en las relaciones interpersonales entre estudiantes y profesores y entre los mismos docentes. *“Tiene un pésimo clima organizacional, un pésimo ambiente laboral, no solo a nivel personal sino que también la relación con los estudiantes no es buena, tenemos altas tasas de deserción escolar, estudiantes que no quieren entrar a clases que deambulan por el patio, entonces se genera mucho problema conductual”* (CI-Lautaro). El relato deja en evidencia las malas condiciones laborales que enfrenta el cuerpo docente en la cotidianidad, que también inciden en las condiciones de aprendizaje de los y las estudiantes.

Por otra parte, el contexto socioeconómico de los y las estudiantes está permeado por un alto índice de vulnerabilidad. La mayoría proviene de poblaciones muy complejas, en donde las condiciones de subsistencia son bastante duras y precarias para las familias que sufren necesidades de toda índole. Al respecto, la directiva explica que *“hay muchas de esas familias que vienen de ésta población, en que no tienen comedor, que ellos viven sólo en un dormitorio y que su vida la desarrollan ahí y eso significa almuerzo, desayuno, que no tienen esos hábitos, no tienen esas rutinas, muchos padres drogadictos, mucha delincuencia, padres que están en la cárcel, abuso, mucho abuso”* (CI-Lautaro). Factores que deben asumir las y los docentes en su labor pedagógica, sumado a las exigencias académicas en relación al currículum y las evaluaciones estandarizadas. Desde tal contexto, la labor docente se encuentra entrampada en problemáticas que superan sus competencias pedagógicas y que desencadenan en un estrés generalizado ante las presiones que enfrentan.

...estos profesores se sienten muy exigidos con el tipo de alumnos que trabajan, eso es como lo que ellos manifiestan finalmente y que no tienen las herramientas, a demás me acorde que cuando planteamos esto de trabajar con sordos y planteamos las estrategias, ellos lo que plantean es que sienten que no tienen herramientas y manejo de estrategias para trabajar con chicos con dificultades como estos, y esto es porque son chicos vulnerables que provienen de un ambiente que es altamente vulnerable.
(CI-Lautaro)

Ante las problemáticas señaladas, la directiva sostiene que es parte de su preocupación trabajar desde el ámbito emocional, principalmente en relación a las carencias afectivas de las y los estudiantes. *“...siempre lo conversamos en las reuniones y está en nuestra*

formación que aparezca lo emocional siempre, nosotros sabemos que un niño que tenga problemas y dificultades en la casa, que lo maltratan o que lo retan mucho tiene dificultades acá entonces siempre se busca más acercamiento con el estudiante desde lo afectivo” (CI-Lautaro). No obstante, pese al contexto, no existiría una prioridad a nivel institucional por brindar apoyo a los y las docentes con respecto a las necesidades que surgen a nivel profesional como personal, por ejemplo proveyendo espacios para desarrollar instancias orientadas a su bienestar personal y social. Considerando que el malestar y el estrés, producto de las problemáticas institucionales, podrían ser proyectados en el aula, afectando las relaciones interpersonales entre estudiantes y por consiguiente, el clima emocional de aula, se evidencia la necesidad de destinar tiempo y espacio para que las y los docentes puedan experimentar otras dinámicas. En este sentido, la directiva asume que “hay que trabajar más con los profes, en que ellos se puedan sentir mejor, les falta ese espacio, yo te decía que falta esa instancia y esa es tarea del equipo directivo del colegio, el pensar que debe haber un espacio donde ellos puedan realizar actividades que signifiquen sentirse mejor, más distendidos, más relajados” (CI-Lautaro).

❖ **Escuela Rural**

La escuela Rural es de dependencia municipal subvencionada y se encuentra ubicada en una zona semi-rural aledaña a Santiago. Posee una perspectiva filosófica-humanista que tiene como foco la valoración de la condición humana. Desde el fin de formar parte de una comunidad orientada a la valoración de cada sujeto y de las relaciones armónicas y afectivas que se construyan en el espacio escolar.

Dentro de la misión de la escuela se encuentra el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento óptimo para el desarrollo de los y las estudiantes. Como también, un equipo de docentes orientados a responder a las necesidades de cada estudiante relacionadas al mundo globalizado. Se valora y refuerza la participación activa del estudiante en el cuidado y preservación del espacio escolar. Con respecto a su visión, la escuela valora la educación de niños y jóvenes dentro de un clima de armonía y respeto mutuo, con igualdad de condición y oportunidades, respetando la diversidad y promoviendo el trabajo colaborativo entre los pares, lo cual es reforzado por la directiva. Desde una educación integral del sujeto. Al ser una escuela rural también devela preocupación por que los y las estudiantes utilicen instrumentos tecnológicos y actualizados para facilitar su inserción en el mundo moderno y globalizado.

Asimismo, los objetivos de la escuela se enmarcan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes, desde la formación de hábitos democráticos y comprometidos con la comunidad, formar estudiantes académicamente preparados para la enseñanza media, por medio de aprendizajes autónomos y significativos, que refuercen el desarrollo de procesos cognitivos, emocionales y sociales. Por lo cual, dentro de las líneas de acción, se plantea el mejoramiento de los aprendizajes, relacionados a elevar los resultados esperados de la prueba SIMCE en particular; crear y brindar los espacios de participación activa de la comunidad escolar, integrando a padres y apoderados; fomentar procesos de socialización entre los y las estudiantes, finalmente brindar el apoyo psicológico integral referidos a estudiantes con necesidades especiales transitorias y permanentes.

Desde la percepción recogida por la directiva, es posible advertir que la escuela cuenta con un buen clima relacional entre estudiantes y docentes. El encontrarse en una zona rural influye en que las y los estudiantes sean sujetos de conducta pasiva, en el sentido de no generar mayores conflictos, en lo que refiere a la norma y disciplina. Desde esta aseveración, la directiva sostiene que *“aquí es como más manejable, es como niño de campo todavía... todavía no está viciado como decía yo, todavía no se ha maleado como la gente de afuera, entonces uno logra con los chiquillos que obedezcan, porque uno les llama la atención y ya hacen caso, hay uno que otro que se pone así, pero no tan grave...”* (UTP-Rural).

En relación a dicho contexto, las condiciones laborales que experimentan los y las docentes se caracterizan por ser buenas, puesto que se enfatiza el trabajo colaborativo entre la comunidad educativa, desde el objetivo de formar estudiantes con ideales de auto-superación. Asimismo, las y los docentes recibirían monitoreo constante por parte de la dirección, en señal de apoyo y supervisión *“trabajo bastante con los profesores directamente con los profesores en todo lo que es planificación, algunas dudas que tengan los profesores, trabajo bastante con los profesores, voy al aula también, paso mucho en el aula no me gusta mucho el encierro aquí...”* (UTP-Rural).

Finalmente en relación a los estudiantes, si bien tendrían la tendencia de ser “más manejables en comparación a otro liceo” (UTP-Rural) no se escapa de la problemática relacionada al desarrollo de la clase, principalmente el inicio, lidiando con las energías exacerbadas de las y los estudiantes y sin caer en dinámicas tan impositivas *“Si pues, es tremendo problema una vez que uno ingresa, los chiquillos que cállate tú, que siéntate tú, qué se yo, sobre todo el día lunes, el día lunes llegan eufórico los chiquillos y ese es un grave problema porque a uno le cuesta empezar el ritmo de la clase, le cuesta mucho a los*

chiquillos” (UTP-Rural). Dificultad que pudiera presentarse como un desafío para el cuerpo docente, en relación a sus prácticas pedagógicas y metodologías de enseñanza.

❖ Escuela Norte

La presente escuela es de carácter particular subvencionada. En relación al proyecto educativo la misión de la escuela está enfocada en los ideales de Gabriela Mistral, principalmente en la formación mediante el afecto, orientada a las dimensiones cognitivas, valóricas y sociales que brinden las facultades necesarias para el desarrollo de las y los estudiantes en sociedad, desde una formación integral y la excelencia académica.

La escuela se encuentra en la comuna del sector norponiente de Santiago, por lo cual tiene una cantidad elevada de familias con un nivel socioeconómico carente y vulnerable que además se encuentran relacionadas con el consumo y tráfico de drogas. Por lo cual, el colegio promueve la prevención del consumo de drogas y alcohol en conjunto de diferentes redes de apoyo, lo que también ha permitido ayudar y fortalecer el trabajo comunitario e integrar a padres y apoderados a ser partícipe de la comunidad escolar.

En relación a las características de las y los estudiantes, esta escuela cuenta con un índice de vulnerabilidad que supera el 90%, lo cual se vería reflejado en las fichas de ingreso de los y las estudiantes. Sin embargo, como explica la directiva no es algo que se refleje en la situación económica de los y las estudiantes en el cotidiano *“pero es porque las fichas son una cosa y la realidad es otra, pero nosotros lo vemos por ejemplo al momento de hacer una actividad o de participar, nosotros vemos mucho dinero y los niños siempre se manejan con su dinero o sea, necesidades económicas no hay”* (UTP-Norte). En relación a este contexto, existe la suposición que las familias estarían involucradas en narcotráfico, por lo cual, la cultura escolar también estaría marcada por esta realidad social, económica y cultural.

Según la directiva, la escasa participación de los apoderados influye en el rendimiento académico de los y las estudiantes, en el sentido que no existe mayor preocupación por el aprendizaje y la disciplina de los mismos, *“en el día a día, no vienen a informarse, ni participan por voluntad y los niños dicen no importa si mi mamá no se va enterar, si ni viene, entonces uno ve una desconexión muy potente y eso lo veo yo en el cansancio de las colegas...”* (UTP-Norte). Como se evidencia en el relato, la desvinculación de las y los apoderados afectaría por consiguiente la labor docente, quienes se ven enfrentados a lidiar con un contexto estudiantil con bastantes carencias y por tanto, las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje se ven entorpecidas. Al respecto la directiva explica que *“el*

piso que teníamos antes para desarrollar la clase, ahora es al revés, la clase se va en desarrollar el piso y eso yo lo puedo evidenciar en lo que son las evaluaciones. Por mi cargo, yo veo cómo va el rendimiento escolar, cómo van los estados de avance...” (UTP-Norte).

Sin embargo, con la finalidad de alivianar la labor pedagógica, la directiva se suma a un proyecto para que un equipo de profesionales elabore planificaciones personalizadas de sus clases según las necesidades y especificaciones de la escuela. *“Bueno, nosotros nos sumamos a un proyecto que entre comillas mandamos a hacer la planificación, conversamos con un equipo docente, donde ellos conocen la escuela, las dinámicas, la expectativa de los niveles y se les entrega toda una descripción de lo que queremos para una clase y ellos nos entregan el producto. No es un producto tipo, está pensado para ésta escuela con éstas características...” (UTP-Norte).* No obstante, esto también podría ser una limitante para los y las docentes en el sentido de que no se alcancen a abordar todas las exigencias o contenidos determinados por las planificaciones, en relación al tiempo que disponen para realizar la clase y la extensión curricular que deben abarcar.

Ahora bien, con respecto a las relaciones interpersonales entre los y las docentes, la directiva afirma que habría un buen clima, producto de las amistades constituidas en el espacio, *“es que siempre nos reímos mucho, es un buen clima (...) casi siempre los profesores en concejo están siempre sentados en el mismo lugar, típico como los niños, los amigos con los amigos” (UTP-Norte).* Aunque, desde el relato se estima que el buen clima se remitiría a relaciones fragmentadas en grupos y no así en la totalidad de la comunidad escolar.

❖ **Escuela Sur**

Esta escuela de dependencia particular subvencionada, se encuentra en un sector urbanizado de la sexta región. Desde el presente año es de carácter gratuito. Abarca únicamente el nivel preescolar y básico en jornada escolar completa. Aunque es de infraestructura pequeña, cuenta con biblioteca, laboratorio de ciencias, de computación, sala multiuso y cancha de deportes. Según menciona la directiva se desarrollan diferentes talleres y cuentan con instrumentos de entretenimiento para los y las estudiantes con la finalidad de que recrearse y compartir en comunidad; *“les tenemos mesa de ping-pong, les tenemos taca-taca, cosa de que en los recreo también los disfruten y ya entran a la clase más relajaditos” (DRA-Sur).*

La escuela profesa la religión católica y dentro de sus propósitos se encuentra formar a los y las estudiantes con valores forjados en ideales de superación, desde el desarrollo integral y la excelencia académica, como ideales compartidos por la comunidad escolar. Pero también dentro de sus principales focos se encuentra la tecnología educativa, como herramienta que les permitirá tener una inserción social en iguales condiciones que las escuelas de la capital. Así también, cuentan con programa de apoyo al aprendizaje en reforzamiento de asignaturas específicas, además de apoyo psicológico y docentes especializados en necesidades educativas especiales, principalmente trastornos motores. Por último cuentan con talleres de formación para padres y apoderados.

En relación al contexto escolar que envuelve a la escuela, estaría conformada por estudiantes de escasos recursos en donde *“el 80% de los niños son vulnerables”* (DRA-Sur). En este sentido, los objetivos que se propone la escuela tienen relación directa con educar y formar estudiantes con valores *“tratamos de inculcarles que ellos deben ser perseverantes para lograr lo que quieren. Y que la educación es el foco principal para superarse también como personas”* (DRA-Sur).

Con respecto a las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, los y las docentes cuentan con apoyo de asistentes de aula, sistema que facilitaría de cierta manera la labor pedagógica. Sin embargo, desde la percepción de la directiva es posible advertir que el foco de mayor relevancia yace orientado a ideales valóricos que fomenten el ir *“adquiriendo hábitos y compromiso de comportamiento en la sala de clases”* (DRA-Sur) que más adelante les permitan insertarse socialmente en base a estos ideales. Además se evidencia una preocupación en relación a las condiciones de infraestructura y recursos materiales que provea la escuela.

Finalmente, en referencia al clima de la escuela en general, la directiva indica que existe un buen clima entre estudiantes y docentes, al ser una escuela pequeña, las relaciones interpersonales serían más cercanas y no evidencian mayores conflictos con respecto a la disciplina de los y las estudiantes. Sin embargo, se asume que antes de la estrategia las prácticas pedagógicas se caracterizaban por ser más autoritarias, en este sentido la sostenedora afirma que *“Es que antes nosotros ya, con normas desde alegar como: “Ya, tienen que sentarse, ordenarse”. Qué se yo, Uno empieza al tiro en una forma más autoritaria.”* (DRA-Sur). Enfoque que podría resignificarse tras la llegada de la Estrategia de mejoramiento del clima emocional en el aula.

4.2 Estructura Paralela Nº 1: Las escuelas

Escuelas	
Antes	Después
<p>Clima caótico</p> <p>Falta de herramientas</p> <p>Malestar docente</p> <p>No significativo</p>	<p>Clima armónico</p> <p>Herramientas</p> <p>Bienestar</p> <p>Significativo</p>

A partir del eje semántico “Escuelas” se desprende la disyunción “Antes” (de la estrategia) que, desde una carga negativa está conformada por conceptos tales como: mal clima, falta de herramientas, malestar docente, espacio no significativo; lo que se presenta en contraposición de la disyunción “Después” que desde una valoración positiva, se constituye desde los conceptos: buen clima, herramientas, bienestar y espacio significativo.

Las escuelas desde la disyunción “Antes”, enfrentarían distintas problemáticas que relacionadas a climas deteriorados o caóticos, que envuelven a la comunidad escolar; estudiantes, profesores y directivos. Problemáticas que se relacionan con carencias institucionales, principalmente metodológicas o estratégicas que requieren los y las docentes para ejercer su labor, considerando el contexto educativo en particular. Tomando por ejemplo la escuela inclusiva. El problema residiría en la falta de condiciones y herramientas para trabajar con una amplia y diversa cultura escolar, que además se caracteriza por ser agresiva y conflictiva. Desde un mal clima generalizado en las escuelas se vuelve necesario integrar estrategias desde esta índole. Cabe mencionar que surgen distintas problemáticas relacionadas al estrés laboral, desde la presión, exigencia y carga académica. Factores que contribuyen al malestar docente, el cual, como se ha enfatizado desde la perspectiva emocional, tendería luego a proyectarse en las interacciones dentro y fuera del aula, afectando la construcción del clima emocional.

A mí me gustó porque en primer lugar el colegio en ese instante estábamos pasando una etapa bien estresante, teníamos grandes problemas... 75. (Rural-P4)

...esto tuvo que ver con un tema de clima que había en la escuela muy complejo dado las características de nuestro alumnos, entonces siempre

estuvimos manifestando eso que era muy complejo trabajar con los niños, que nos faltaban herramientas y a raíz de eso yo tengo entendido que surgió este taller, donde nos explicaron que nos iban a enseñar algunas técnicas para poder bajar los niveles de agresividad de los niños, mejorar el ambiente de la sala de clases... eso con algunos ejercicios que podían ayudar a eliminar toda la carga que traían los niños del recreo, de su casa, fue como eso... a raíz de la necesidad de la escuela en ese aspecto. 2. (Lautaro-P3)

La valoración de la estrategia se relaciona con una necesidad previa de integrar herramientas que permitieran lidiar con contextos escolares caóticos y climas de aulas conflictivos, producto de diversos contextos culturales y socioeconómicos de los y las estudiantes, que algunos docentes caracterizan como conflictivos, dispersos y agresivos. La estrategia respondería a una problemática institucional sobre integrar alternativas de acción enfocadas a mejorar el clima de aula, potenciar una convivencia armoniosa en el aula, resolver a los problemas de disciplina, facilitando la práctica docente. Planteamiento que se evidencia en el siguiente relato:

Este taller también viene a cubrir una necesidad que había en el colegio en ese momento que era cómo empezábamos las clases, cómo lo hacemos para bajar los niveles, cómo hacemos para aumentar la concentración, porque igual los chiquillos estaban como súper dispersos, agresivos, igual había un poco de caos, entonces se presenta como una necesidad, yo creo que tuvo buena aceptación, esa es mi percepción. 13. (Lautaro-P1)

Asimismo la disyunción “Después”, en relación a la intervención del programa de “Bienestar en la escuela” posibilita un cambio positivo en el clima y la convivencia escolar. Desde los relatos se devela una valoración por el bienestar personal y colectivo potenciado por la estrategia. También es posible develar cierto grado de conciencia en relación al rol fundamental que tienen las y los docentes en la proyección de sus emociones y con ello dilucidar la importancia de trabajarlas y ser capaz de regularlas. Como se expresa en los siguientes relatos:

Este proyecto nos ha servido para mejorar la convivencia en la sala, porque cuando hacemos el inicio nos planteamos todos los mismos objetivos para nuestro bienestar, entonces todos colaboran... 41. (Rural-P4)

La valoración de la estrategia no sólo se limitaría al recurso pedagógico, sino al sentido y

objetivo de la estrategia que subyace en el programa, relacionado a generar climas emocionales de aula, desde un sentido de bienestar individual y social. *“Todo lo que sea pensado para generar bienestar es importante, todo lo que sea para mejorarse es bueno y todo lo que sea para poder aprender algo de bienestar deja, es bueno, es bienvenido”* (11. Sur-P1). Según las percepciones docentes, el aplicar la estrategia habría permitido generar una convivencia armoniosa dentro y fuera del aula, supliendo de esta manera una carencia de herramientas pedagógicas que aquejaban los y las docentes en los diferentes contextos educacionales, dejando en evidencia problemáticas que surgen desde contextos fragmentados, ante la diversidad de estudiantes, climas conflictivos, exigencias académicas, entre otros factores que atribuyen malas condiciones laborales. En consideración de los contextos señalados, las y los docentes expresan valoración de la estrategia, en el sentido que cubre una necesidad sentida por el docente; su bienestar emocional personal. Como se evidencia en los siguientes relatos:

Yo creo que con ésta herramienta eso pasó, nos trajeron algo para los niños pero también lo hicieron ver que era para nosotros, porque la relatora nos recordaba siempre que si nosotros estábamos mal, los niños iban a estar mal. Entonces yo siento que claro, es algo que se trajo para los niños pero también para nosotros. Ella nos terminó preguntar cómo se sienten, cómo están ustedes. 85. (Sur-P1)

4.3 Estructura Paralela N° 2: Docentes y prácticas pedagógicas

Docentes	
Enfoque tradicional	Enfoque emocional
Estructurados Reproductores Reto Menos humano Negación del cuerpo	No estructurados No reproductores Sin reto Más humano Expresión corporal

La presente estructura paralela se constituye por el eje semántico “Docentes” con la finalidad de analizar y caracterizar los tipos de docentes, en relación a las prácticas pedagógicas relativas al uso de la estrategia, desde la cual surge la disyunción “enfoque emocional”, en contraposición de aquellas prácticas caracterizadas desde una perspectiva racional, desde donde se desprende la disyunción “enfoque tradicional”.

La disyunción “Enfoque tradicional” se constituye por conceptos interpretados a partir de los textos, desde donde los y las docentes se caracterizan como estructurados, reproductores, menos humano, relacionándose desde el reto y la negación del cuerpo. En contraposición la disyunción “Enfoque emocional” que estaría conformada por conceptos antagónicos tales como: desestructurados, no reproductores, más humanos, sin reto, fomentando el uso del cuerpo desde la expresión corporal.

Las y los docentes desde el “Enfoque tradicional” se relacionarían mediante prácticas pedagógicas basadas en imposición hacia los y las estudiantes, en la reproducción de normas y desvinculación del cuerpo y la emoción como elementos constitutivos del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la estrategia podría tensar aquellas prácticas centradas en el control del estudiantado, afectando directamente el ideal de disciplina establecido por los y las docentes, en relación al cumplimiento de la norma. Apepciones presentes en las siguientes afirmaciones:

...porque mi idea de clase es la quietud, si los niños están quietos está bien, si ellos tienen que gritar, conversar y experimentar se entiende el desorden pero cuando uno pasa contenido o en una actividad la idea es que estén quietos, si lo logro me despreocupo de lo demás, ese es mi objetivo y con éstos ejercicios que

vuelvan a calma. 46. (Norte-P2)

...y apliqué dos (ejercicios) durante ese período haciendo estas variaciones, y resultaron bastante bien, en realidad no sé si cumplieron el objetivo mismo que la actividad se planteaba, que era la concentración, no logré eso tan profundo, pero sí hacer algo distinto dentro de la sala de clases y eso los chiquillos lo valoraron mucho, yo hago clases de matemática, súper fome y entonces hacer algo distinto, parar un rato y respirar para ellos es algo súper innovador, súper divertido, para ellos rompe el esquema, yo siempre temía que eso fuese a causar algún desorden. 27. (Lautaro-P6)

Desde el enfoque emocional que sustenta la estrategia, las y los docentes han experimentado cambios positivos en sus prácticas pedagógicas. Puesto que, desde el componente teórico del programa “Bienestar en la escuela” en complemento de los ejercicios, las y los docentes han vivenciado experiencias conducentes al bienestar emocional, que les han permitido diferenciarlas de aquellas prácticas que reproducen relaciones de hostilidad entre sus pares y en el aula. En este sentido, el “Enfoque emocional” contribuye no sólo a que el docente pueda reconocer sus emociones, sino también a idear medidas de acción respecto a la regulación de sus propios estados emocionales, que serán proyectados en el aula y guiarán las interrelaciones con los y las estudiantes. Prácticas que se evidencian en los siguientes relatos:

Cuando uno respira, ya no grita. 23. (Rural-P5)

...yo ya me di cuenta que si no ocurre que se callen espero pacientemente a que lo hagan para aplicar el ejercicio, entonces empiezo a nombrar uno por uno, cállate, cállate, cállate y ahí aplico el ejercicio y yo también como que me bajan un poco las revoluciones porque esa histeria colectiva que se produce que me incluye como que baja y ya los niños me preguntan algo y no les respondo de manera brusca ni fuerte... eso es lo que me generan los ejercicios y entiendo que si yo estoy calmada se lo voy a transmitir a los niños. 48. (Norte-P2)

La dimensión emocional que desarrolla la estrategia, abre la posibilidad de reconocer y tomar conciencia sobre las prácticas pedagógicas relativas al autoritarismo. Los y las docentes desde este “Enfoque emocional” serían capaces de relacionarse desde una perspectiva “más humana”, como manifiesta la docente *“es como mi profe es más humano, le pasa lo mismo que a mí, se cansa, al menos yo lo vi así”* 36. (Sur-P4). El “Enfoque emocional” posibilitaría desestructurar modelos pedagógicos centrados en ámbitos racionales y cognitivos, generando ciertas tensiones o contradicciones con aquellos enfoques pedagógicos más estructurados. Percepción

interpretada desde el siguiente texto:

Aunque al principio no me llamó mucho la atención, porque yo soy de éstas que entra al tiro a la sala a trabajar, entonces esto de la vuelta a la calma como que me complicaba un poco... 7. (Norte-P2)

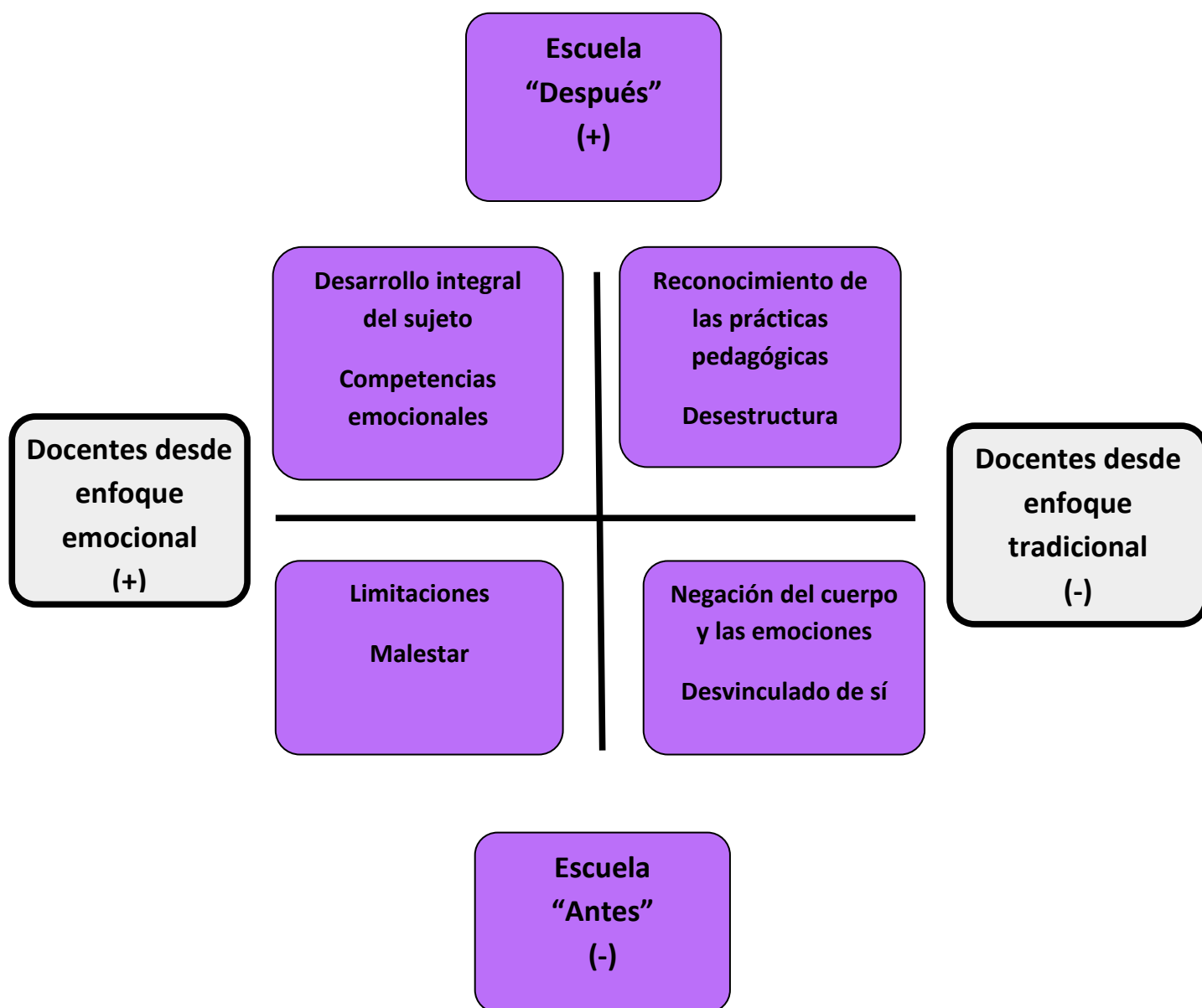
Sin embargo, el integrar la dimensión emocional en la práctica pedagógica, permitiría a los y las docentes posicionarse desde el plano personal y no solo desde el rol. El programa “Bienestar en la escuela” potenciaría a través de diversos ejercicios el reconocimiento de las propias emociones, para luego encausarlas a un estado de armonía interior. A partir del sustento teórico del programa y la posterior aplicación de la estrategia en el aula, las y los docentes lograrían reconocer cómo las emociones se proyectan hacia afuera, afectando principalmente el plano interrelacional. Desde tal perspectiva, podrían tomar conciencia de sí mismos y de sus actos, en relación a los efectos en el entorno y en las y los estudiantes. Como evidenciamos en uno de los textos *“a mí me da la impresión que a los chiquillos les gustaría, pero como dice ella uno se sale del reto y los empieza a mirar desde otro punto de vista”* 35. (Sur-P3).

Si bien la estrategia posibilita reflexionar sobre aquellas prácticas pedagógicas que deterioran el clima de aula, dependerá de él o la docente utilizar esta herramienta como método de acción y transformación pedagógica, que contribuya efectivamente al bienestar emocional personal y social.

4.4 Estructura cruzada nº 1: Docentes y escuelas.

En la siguiente estructura se cruza el eje semántico escuelas; en relación a los contextos escolares, desde las disyunciones “Antes y Después” de la intervención del programa, con el eje docentes; desde el enfoque emocional y tradicional.

Se presentarán a continuación las características y posibilidades que surgen a partir de la interrelación entre ambos ejes y enfoques.



Las relaciones establecidas a partir del cruce entre los ejes “escuela” desde la disyunción Después y “docentes” desde enfoque emocional, priman una potenciación del desarrollo integral del sujeto, desde una concepción más humanizante. Como se ha mencionado anteriormente uno de los objetivos de la educación emocional es el desarrollo de conciencia lo que permitiría que los sujetos puedan conectarse desde las dimensiones corporales y emocionales siendo capaces de reconocerse tanto a sí mismos como a los demás, como también, proporcionar los recursos necesarios para resolver situaciones conflictivas emergentes. Expresiones que se manifiestan en los siguientes relatos:

A mí me ha ayudado, para la respiración y el autocontrol, no solo lo he practicado con los niños sino con personas adultas también y ha resultado. 24. (Rural-P4).

Yo cuando me veo muy sobrepasada hago la respiración y de verdad que me calmo, me relajo y puedo seguir trabajando, porque te ven que te calmas y ahí bajas. 33 (Sur-P5).

Sin embargo, el cruce entre las categorías de “Escuela Después” y “Docentes desde enfoque tradicional” brindaría la posibilidad de reconocer ciertas prácticas pedagógicas de carácter racionalista que por una parte, invisibilizan la dimensión emocional como sustento de enseñanza y aprendizaje y que por tanto, prefieren no desarrollarse “*Yo soy muy emocional, entonces me cuesta trabajar el tema de las emociones con los niños...*” (86. Norte-P2). Por otra parte, abriría la posibilidad de reconocer prácticas autoritarias que tensan la construcción de un clima de aula armónico. Como también, desarrollar conciencia emocional en relación al reconocimiento y respeto del otro. Reflexión que se manifiesta en la siguiente cita:

...entonces claro yo me predispose a saber qué cosas podría hacer funcionar con mi curso para calmarlos y poder trabajar con ellos. 13 (Norte-P1)

A partir del cruce entre el eje “Escuela Antes” y “Docentes desde enfoque emocional” se visualizan limitaciones relacionadas a la carencia de espacio o dificultades del contexto para integrar nuevos métodos de enseñanza orientadas al bienestar. Desde tal percepción, los y las docentes deben reproducir ciertas pautas de conducta estudiantil orientadas al orden, la norma y disciplina, en donde las expresiones emocionales y corporales se reprimen al atender con aquel ideal previamente establecido. Centrando de esta manera, el foco de enseñanza y aprendizaje en las dimensiones cognitivas y disciplinares. Dentro de la cultura racional potenciada por la escuela tradicional, los y las

docentes se mantendrían desconectadas de su experiencia emocional, puesto que no se brindarían las condiciones necesarias para trabajar las emociones y desde las emociones en el aula. En palabras de Casassus (2006), el docente se relacionaría desde la incompetencia emocional; desde la incapacidad de reconocer las propias emociones, en el cuerpo e interior, dificultando el poder reconocer o percibir las emociones en los demás. Finalmente desde la educación tradicional las y los docentes se relacionarían desde una perspectiva instrumental “que desea algo”, asociado principalmente al cumplimiento de la norma (2006). A su vez, su rol docente sería autoreferido, orientado hacia el exterior, desvinculado de sí y de otros, les imposibilitaría contener, reconocer las emociones en el plano relacional o individual, transformar atmósferas emocionales, aceptar la emoción sin enjuiciamientos hacia un otro (estudiante) y desarrollar comprensión emocional (2006).

4.5 Estructura cruzada nº 3: Efectos a partir de la Estrategia de mejoramiento del clima emocional en el aula.

La estrategia	
Sin	Con
Tensión Caos Malestar Desmotivación Mala disposición	Distensión Calma Bienestar Motivación Predisposición

Desde el eje semántico “Con la estrategia”, se desprenden las disyunciones “Antes” y “Después”, haciendo referencia a la implementación de la estrategia y sus efectos en docentes y estudiantes. La primera, de connotación negativa se compone por los conceptos: tensión, caos, malestar, desmotivación y mala disposición. Conceptos que develan un clima de aula disruptivo y fragmentado en donde habría poca cooperación entre los y las estudiantes. Las y los docentes utilizarían la estrategia como una herramienta que les permitiría enfrentar situaciones conflictivas, relativas a la indisciplina del estudiantado. Por lo que se presenta como un instrumento que contribuye a regular las emociones relativas al exceso de energía o agresividad en los estudiantes y también, como se abordará en los siguientes apartados, a regular estados emocionales relativos al estrés, la tensión y el malestar generalizado que caracterizaba a las escuelas antes de la implementación de la estrategia.

Por otra parte, desde el “Con la estrategia”, la disyunción “Después” desde una valoración positiva es conformada por conceptos como: distensión, calma, bienestar, motivación y predisposición. Conceptos que tiene estrecha relación con los efectos que reconocen o demuestran los docentes a partir de la implementación de la estrategia. Como también, efectos visualizados en estudiantes y que afectan positivamente el clima de aula y en la convivencia escolar.

Los y las docentes relacionan los efectos positivos con la capacidad o competencia de regulación emocional individual. La cual les posibilitaría continuar con la práctica pedagógica desde un estado de calma y relajación interior y colectiva, evitando de esta manera reproducir las lógicas de imposición o castigo que contribuyen a relaciones hostiles y un clima fragmentado dentro del

aula. Esta reflexión que interpreta desde los siguientes relatos:

...aplico el ejercicio y yo también como que me bajan un poco las revoluciones porque esa histeria colectiva que se produce que me incluye como que baja y ya los niños me preguntan algo y no les respondo de manera brusca ni fuerte... eso es lo que me generan los ejercicios y entiendo que si yo estoy calmada se lo voy a transmitir a los niños 48. (Norte-P2)

A mí me hace muy bien, a mí sobre todos los días en que son muy tensos que ya son las once y estoy muy tensa y les digo que un ratito vamos a hacer los ejercicios de relajación, a mí me sirve mucho 30. (Sur-P1)

Desde el enfoque emocional que sostiene la estrategia, se generaron efectos positivos en los y las docentes, también ligados al plano interrelacional. La implementación de la estrategia en este caso, posibilitaría que las y los docentes desarrollen consciencia de su estado emocional, tomar medidas de acción sobre sus emociones, en el siguiente fragmento la docente indica que el instrumento tiene un efecto tranquilizador para sí misma y para las y los estudiantes. Mediante los ejercicios sería posible construir un clima de armonía y bienestar.

Me relajan... lo que pasa es que cuando uno entra a clases y los niños se están empujando, gritando, qué se yo a mí me da como una angustia y cuando yo saco el recurso y empiezo a trabajar con ellos y se relajan y tranquilizan yo también me tranquilizo, tengo la capacidad de hablar y no gritar porque donde uno los ve gritando a todos gritando y es un griterío dentro de la sala uno tiene dos opciones o se calla y espera que los demás lo hagan... 48. (Norte-P2)

Por otra parte, los efectos que generan los ejercicios en las y los estudiantes están ligados a la calma. Las y los docentes evidencian la necesidad de regular los problemas de disciplina en los estudiantes, relacionados a la inquietud, ansiedad, agresividad, entre otros. En cuanto a la implementación de la estrategia, sería utilizada para que los y las estudiantes logren bajar su ansiedad, desarrollar sensaciones de calma y tranquilidad. De ésta manera, los estudiantes se predisponen al aprendizaje, como expresa una docente de la Escuela Rural *"Además que bajan las tensiones, ya no están alterados después de un ejercicio, aprenden a escuchar"*. Desde la racionalidad pedagógica se logra perpetuar el control y desarrollo óptimo de la clase, pero además se generan estados de bienestar. Como se observa en los siguientes fragmentos:

A mí también me pareció bueno, como decía la colega usar los ejercicios para volver a la calma, sobre todo cuando están muy inquietos o muy ansiosos es una

buen estrategia para hacerlos respirar, canalizar sus energías, a mí me ha servido mucho... 4. (Rural-P3)

Logran calmarse, logran concentrarse, por lo menos logro que se predispongan 21. (Norte-P1)

Uno como que nota el cambio porque cada vez que lo hago quedan como más tranquilos 50. (Sur-P5)

Desde las percepciones docentes, es posible advertir que la efectividad de la estrategia reside en las posibilidades de crear buenas condiciones para el aprendizaje, en relación a los efectos de calma, tranquilidad en los y las estudiantes, como también desde el sentido de orden *“Es como si resetearan el chip, se desconectan del desorden y vuelven a cero”* 69. (Rural-P3) facilitaría la labor pedagógica. No obstante, también se abrían a otras formas de aprendizaje, por ejemplo *“llevarlos a poder aprender a tocarse, porque nosotros no nos tocamos, ir perdiendo el pudor a tocarse”* 62. (Rural-P3), relacionadas con el uso del cuerpo como instrumento de aprendizaje y de conexión con los otros. En este sentido, dependerá del uso y significación que le asigne el o la docente a la estrategia como recurso pedagógico.

Por último los docentes visualizan cierta apropiación del los estudiantes tras la implementación de la estrategia. Los ejercicios de índole emocional que experimentan tanto docentes como estudiantes, generan efectos positivos relacionados a estados emocionales de armonía o calma. Las y los estudiantes, estarían conscientes del bienestar que se produce en ellos y en los docentes a partir de la herramienta. Por lo cual, esperan o exigen enfrentarse a profesores que no se expresen desde el grito sino desde la calma. Noción que se expresa en el siguiente relato:

...después tienen el problema de que se lo exigen al otro profesor que viene y esperan que profesor no se para adelante y les grite que estén todos sentados no, también esperan que llegue alguien tranquilo, que no esté tan alterado entonces eso ha ayudado a que el ellos busquen que un profesor baje su ansiedad de estar diciendo todo el rato lo que tienen que hacer, ellos también quieren a alguien tranquilo adelante que no pierda el control. 73. (Rural-P2)

4.6 Estructura cruzada nº 4: Sobre las relaciones interpersonales

Relaciones interpersonales	
Antes (-)	Después (+)
Imposición	Diálogo
Negación	Reconocimiento
Desunión	Unión
Mal clima	Buen clima
Incomunicación	Interrelación
Irrespeto	Respeto
Descontrol	Auto-regulación
Discriminación	Aceptación

La presente estructura da cuenta del eje semántico “Relaciones interpersonales” desde donde se desprenden las disyunciones “Antes” con una carga negativa y “Después” de la estrategia, desde una valoración positiva. Desde la primera conjetura surgen conceptos como: imposición, negación, desunión, mal clima, incomunicación, irrespeto, descontrol y discriminación. Los cuales demostrarían relaciones fragmentadas entre docentes y estudiantes antes de aplicar la estrategia de educación emocional. Las prácticas docentes antes de la estrategia reflejan acciones autoritarias que afectan las relaciones interpersonales con los y las estudiantes, contribuyendo a un mal clima escolar.

La disyunción “Después” de la estrategia a partir del enfoque emocional que promueve la estrategia potenciaría las relaciones que se veían afectadas dado a las características del clima de aula y la relación con las y los estudiantes. Dicha disyunción se compone por conceptos tales como: diálogo, reconocimiento, unión, buen clima, interrelación, respeto, auto-regulación, aceptación. Efectos que se evidencian en las siguientes lecturas:

❖ Sobre las relaciones interpersonales entre docentes:

...siempre había un buen ánimo en el taller, se daba el espacio para echar tallas también, aparte de tener que hacer la dinámica era divertido y

relajado, ver a la tía en otra faceta que no conocía por ejemplo. Cambia la visión, porque yo soy nueva y pude conocerlas más. 94. (Sur-P4)

Al comienzo si fue un poco más frío, un poco más complejo de nervios y después ya al final yo siento que fue un espacio más de risas, de compartir y se fueron afianzando saludos entre pasillos, que yo antes de esta experiencia no tenía con algunas personas de aquí, entonces fue de menos a más 106. (Lautaro-P2)

(Sobre el clima) De respeto yo creo porque finalmente uno igual se exponía. 101. (Lautaro- P1)

La estrategia desde un enfoque emocional, ha permitido que las y los docentes se relacionen no sólo desde su rol, sino desde un sentido más humano desde el conocerse, respetarse y compartir con gratitud. A través de las capacitaciones de programa de “Bienestar en la escuela” los y las docentes vivencian experiencias emocionales en el plano interpersonal (e intrapersonal). Desde ejercicios del eje “Sintiendo el afecto y el disfrute con otros” se promueve la valoración de la apertura emocional que implique relacionarse con otro desde el afecto y la empatía. La estrategia promueve desde el enfoque interrelacional que el docente experimente competencias emocionales ligadas a la capacidad de estar abierto al mundo emocional y atento en el proceso de reconocer sus emociones, de vincularse con el otro desde el respeto y la contención (Casassus, 2066).

❖ Sobre las relaciones interpersonales entre estudiantes, los docentes manifiestan que:

Desde la aplicación de la estrategia en el aula, se ha contribuido a desarrollar un clima de aula conducente al bienestar. Esto afectaría positivamente, según la percepción de los docentes, en las interacciones entre los y las estudiantes, principalmente en la convivencia entre los mismos. Los docentes indican que antes de aplicar la herramienta había mal clima entre los y las estudiantes; no se escuchaban, se discriminaban y excluían. Sin embargo, se refleja apropiación del instrumento en el sentido de que utilice para reconocer y regular las emociones propias y de los demás, también relacionarse con el otro desde acciones empáticas. Percepciones que se expresan en los siguientes fragmentos:

Si se fortalece más el clima del aula, porque de partida ellos hacen el ejercicio y después seguimos la actividad ya no hay tanto desorden, se van respetando uno al otro, se van conociendo más y se aceptan como son y

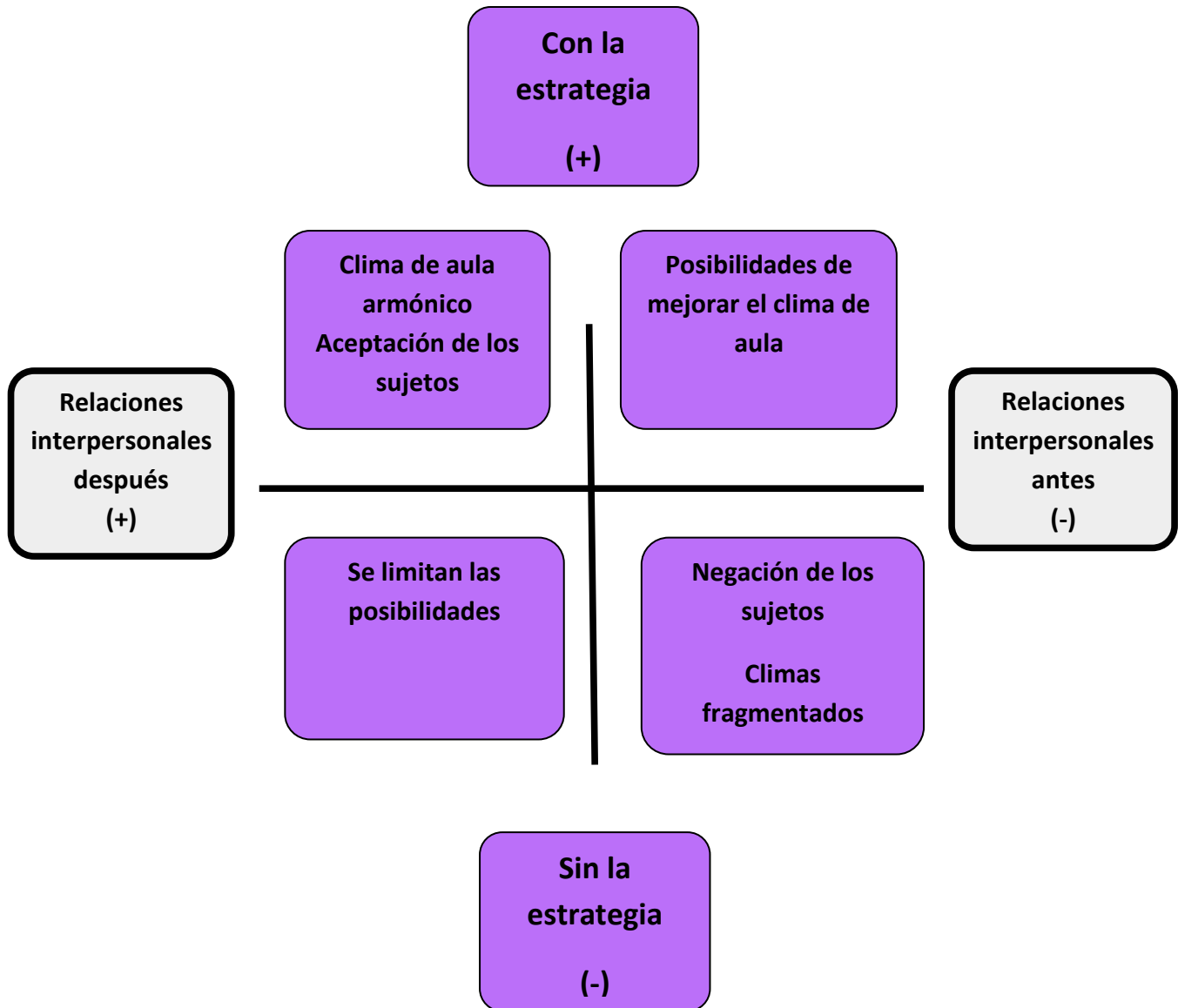
eso les cuesta mucho. Por ejemplo discriminaban a una niña que al principio nadie quería hacer ejercicios con ella, y ahora la integran, cuando les toca trabajar en pareja ya no queda solita. 67. (Rural-P2)

A mí me ha pasado que entre ellos... uf! Tengo tres niños mega activos, hay uno que es muy agresivo, toma las cosas y las tira. Y me ha pasado ver que sus compañeras le dicen: tranquilo, respira infla la guata-, como el globo, ellos mismos se van guiando y auto-controlando. 44. (Rural-P5)

Según perciben los y las docentes, los ejercicios posibilitan que los y las estudiantes se vinculen desde el respeto, la aceptación y la integración. Permitiría generar conciencia sobre la importancia de tales valores, en el sentido de promoverlos dentro del aula, de guiarse y autoregularse en pos de una convivencia más armoniosa. Para ello, *“el docente debe ser consciente de sus vínculos, y de los patrones que establece, siendo más consciente de su propia emocionalidad y de la de sus alumnos”* (Casassus, 2006, p. 242). De manera que se establezcan tipos de relaciones comunes que contribuyan a la construcción de un clima emocional de aula que favorezca el aprendizaje.

4.7 Estructura cruzada nº2: Efectos en el clima de aula a partir de la implementación de la estrategia

En la siguiente estructura cruzada se analizarán los efectos en el clima de aula desde las relaciones interpersonales docente-estudiante y entre estudiantes, a partir de la implementación de la estrategia.



El cruce de los ejes "Relaciones interpersonales" con "La estrategia", permitiría desde una aceptación de los sujetos, generar un clima de bienestar colectivo. La posibilidad de experimentar dinámicas de socialización desde el sustento emocional, facilita establecer

interrelaciones basadas en el respeto, la integración y el reconocimiento del otro como legítimo igual. La estrategia por su parte, promueve el desarrollo del bienestar personal y colectivo, permitiendo generar tipos de relaciones basadas en la integración del otro, la aceptación, la comunicación y participación. Las emociones en este sentido se trabajan en función de establecer tipos de relación desde el desarrollo de competencias emocionales orientadas al reconocimiento y al autoconocimiento. Competencias que, como explica Casassus (2006) desde un proceso interno y personal, serían una capacidad fundamental para las prácticas pedagógicas puesto que, permitirían a las y los docente ser capaces de interpretar el mundo interno del sujeto (docente y estudiante) desde sus manifestaciones corporales y emocionales externas. Esta comprensión emocional, según plantea Casassus (2008) surge a partir del vínculo que establecen las y los docentes con los y las estudiantes. Dichos vínculos constituyen las bases del aprendizaje, creando las condiciones necesarias para su desarrollo. Puesto que, favorece la autorregulación de los sujetos al generar mejores condiciones para relacionarse desde un sentido de bienestar, que parte del individuo pero que se proyecta a nivel colectivo. Casassus (2006) plantea que la interacción respetuosa del docente hacia el estudiante determina el respeto que tengan los estudiantes hacia ese docente. Si el estudiante se siente respetado *“se inicia una espiral nutritiva: ellos se sienten aceptados, lo que los relaja y con ello se sienten en confianza”* (Casassus, 2006, p. 243). Eso permitiría que desarrollen la capacidad de apertura emocional.

Por otra parte, es posible interpretar que las “Relaciones personales” “Sin la estrategia” se caracterizaban por la negación de los sujetos, dejando entrever las lógicas institucionales racionalistas que establecen un tipo de relación basada en roles socioculturales que caracteriza a los sujetos por su funcionalidad. Al invisibilizar la condición de sujetos emocionales, la escuela racional contribuye a formar sujetos desvinculados entre sí, limitados a relacionarse desde su rol, por sobre el afecto. El docente, como fue señalado en la primera estructura, antes de la estrategia se relacionaba desde el grito, desde el reto, desde la invisibilización de las necesidades emocionales de los y las estudiantes. En este sentido, se relacionaban desde perspectivas autoritarias, impositoras, que en situaciones reflejaban estados emocionales de descontrol, estrés, entre otros. Factores que significan un desgaste emocional tanto en docentes como en estudiantes y que repercuten en climas de aula fragmentados y caóticos.

No obstante, la incorporación de la estrategia abre la posibilidad de experimentar y apropiarse de un nuevo enfoque centrado en relaciones horizontales, empáticas y concientizadas. Reflexiones que refieren a la dimensión relacional entre docentes:

...porque finalmente mejora el clima de la escuela, porque nosotros lo hicimos entre nosotros, entre los adultos, ya nos saludamos entre pasillos ya... 119. (Lautaro-P6)

Por otra parte, el cruce entre “Relaciones personales antes” con el eje “Con la estrategia” sugiere la exploración o incorporación de un nuevo recurso pedagógico que si está guiado por una perspectiva tradicional, se podría utilizar como recurso para reproducir o establecer lógicas de disciplina en el aula, por ejemplo:

Yo hice un reemplazo en primero y ya lo tenían adaptado a su rutina, la tía que es asistente de primero lo ocupaba, entonces ella se paraba a delante, lo hacía sonar y los niños obedecían. Entonces con ella los niños están súper condicionados porque ellos escuchaban el sonido y todos a sus lugares, más efectivo que el ¡siéntense! o ¡cállense! 60. (Norte-P2)

Los y las docentes posicionados desde la dimensión racional, utilizarían el instrumento para condicionar a los y las estudiantes a obedecer ante un estímulo (el sonido del triángulo). Bajo la perspectiva racional, la herramienta contribuye en la medida que se logre mantener el esquema de conducta y disciplina dentro del aula establecido por él o la docente. Esto se produciría, según Casassus (2006) porque las principales necesidades de los docentes no son de naturaleza emocional. Sino que, se relacionan principalmente con el control y disciplina de los y las estudiantes, su foco por lo tanto no estaría en los vínculos que pueda generar con el estudiante, sino en “lograr pasar el contenido”. Por ésta razón, se analizarán en un último apartado, las limitaciones que se les presentan a los y las docentes para la apropiación de la estrategia. Limitaciones que desde los factores institucionales y socioculturales, dificultarían educar las emociones en el aula.

4.8 Limitaciones para la apropiación de la estrategia:

Limitaciones	
Institucionales	Socioculturales
<p>Enfoque cognitivo</p> <p>Falta de tiempo y espacio</p> <p>Rendimiento académico</p> <p>Nueva exigencia</p> <p>Perspectiva racional</p> <p>Disciplina</p>	<p>Negación del cuerpo</p> <p>Negación de las emociones</p> <p>Miedo</p> <p>Vergüenza</p> <p>Falta de costumbre</p> <p>Indisciplina</p>

A partir de las de las percepciones docentes, fue posible evidenciar la necesidad de herramientas que permitieran enfrentarse a los diversos escenarios y problemáticas que emergen en las escuelas caracterizadas por contextos escolares conflictivos, carencias socioafectivas, económicas y culturales de los y las estudiantes. Puesto que, la prioridad de las distintas escuelas radicaría en el rendimiento académico de los y las estudiantes, el enfoque cognitivo en este sentido, sería una de las primeras condicionantes que limitarían la aplicación de la estrategia en el aula. Ante la rigurosidad del curriculum y la extensión curricular las y los docentes manifiestan que la estrategia se presenta como una nueva exigencia académica, que al no ser una dimensión primordial para las escuelas, debe encontrar lugar en el desarrollo de la clase.

Sin embargo, la dimensión emocional desarrollada mediante la estrategia, toma sentido en la medida en que sea resignificada e integrada en las prácticas pedagógicas y en los vínculos que se construyan dentro del espacio escolar.

Para que esto resulte efectivamente tiene que haber una experiencia tanto de los docentes como de los niños involucrados desde chiquititos, tiene que haber una institución que crea en esto... 63. (Lautaro-P7)

Pese la valoración positiva que las y los docentes le asignan a la estrategia, existen diversos factores que influirían en la aplicación de la herramienta, como en la apropiación del enfoque que promueve. Unas de limitante estructural está ligada a la

institución que en éste sentido brinda poco espacio para desarrollar alternativas pedagógicas no relacionadas a las dimensiones cognitivas o disciplinares, esto principalmente porque se destina mayor preocupación a los resultados académicos que a la construcción de una convivencia armoniosa entre los sujetos. Según los relatos los docentes apelaban que es más fácil relacionarse desde la imposición que tomarse el tiempo de construir un clima de colaboración entre los sujetos. Desde la exigencia institucional el docente se ve limitado principalmente con el tiempo que dispone para el desarrollo de sus clases, pero también se ve limitado emocionalmente desde la tensión y presión por cumplir con las exigencias académicas. Pese a que la estrategia facilitaría el clima de aprendizaje; regulando el comportamiento de los y las estudiantes como sus propios estados emocionales. La rigidez del curriculum muchas veces imposibilitaría el desarrollo y aplicación de la estrategia. Realidad que representa un sistema social y educativo centrado en el conocimiento, la competencia y la disciplina, menoscabando el sustento emocional como factor constituyente de las relaciones humanas y del aprendizaje. Ante este escenario, las y los docentes se ven limitados en tiempo y espacio para implementar la estrategia en el aula, como se evidencia en las siguientes aseveraciones:

Sí, pocos porque no puedo, hay momentos en que no se puede hacer, entonces yo con regularidad no lo he podido hacer, pero las veces que lo he hecho ha resultado calmarlos 15. (Norte-P1)

Cuando el tiempo es como... que hay que pasar la materia... 17. (Norte-P1)

Yo igual encuentro que es adecuado, pero es otra exigencia más, en lenguaje tenemos que hacer lectura oral todos los días, en matemática cálculo mental y luego hacer este ejercicio, los tiempos de la clase se nos reducen 88. (Sur-P3)

Así también, nos encontramos con otros relatos que desde la postura tradicional apelan que la inconstancia de la aplicación de la estrategia, tendría que regularse a través de la institución. La escuela tendría que hacerse cargo de implementar la estrategia a nivel generalizado, de manera que facilite la apropiación de los y las docentes y estudiantes. Sostienen principalmente la idea de integrarlo en las planificaciones lo cual potenciaría el uso de la estrategia. Desde las percepciones de los y las docentes se plantean que la estrategia tendría que tener un carácter obligatorio para que diera resultado en los y las estudiantes. Sin embargo, otras percepciones apuntan a que la estrategia respondería a

una necesidad sentida por los docentes. La utilidad en este caso se relaciona con el sentido de la herramienta, regular las emociones en situaciones que resultan necesarias, contribuyendo de esta manera a la construcción de un clima de bienestar emocional. Al utilizarlo como obligación o estrategia de control y disciplina podría generar rechazo en los y las estudiantes, sentirse presionados a exponerse emocionalmente sin que exista un clima de respeto y confianza, por ello va a depender del sentido que le asigne él o la docente.

Tiene un valor, tal vez si se contemplara dentro de una planificación, darle el espacio conveniente para regularizar, que pudiese estar inserto 71. (Norte-P1)

Yo encuentro que está bien porque de esa manera te ordenas pero también creo que siempre hay situaciones que son emergentes y de repente puedes ver a los niños que están muy perturbados y lo haces porque lo necesitas en ese momento pero no está en ninguna parte. 66. (Sur-P3)

Ahora bien, desde los relatos se evidencia un factor más profundo, que tiene relación con la influencia sociocultural, desde donde se establecen límites a partir de la negación del cuerpo y de las emociones. En ésta dimensión muchos docentes señalan dificultad de relacionarse o expresarse desde la dimensión emocional y corporal, por lo cual evitarían exponerse como sujetos, optando por negar el área relacional desde el plano corporal entre estudiantes por rechazo o temores personales. Además se argumenta que la apertura emocional es un proceso más profundo que en nuestra cultura racional no se ha trabajado lo suficiente como para llevarlo al aula sin previa preparación. Como se expresa en los siguientes relatos:

Por ejemplo a mí no me gusta mucho que me toquen y no me gusta tocar, entonces yo creo que si les hago un ejercicio para hacerse masaje o tocarse la mano yo creo que a los niños no les va a gustar porque a mí no me gusta, tengo esa impresión de si a mí no me gusta a ellos tampoco les va a gustar 25. (Lautaro-P2)

A mí me costaban los ejercicios de tocarme con otras personas, no me gustaban 57. (Rural-P3)

Me pasó a mí, es que siento que tercera parte del manual, la que venía en

color rojo, que trabajaba las emociones cierto, como más profundo, a mí me desagradó esa parte, y yo digo si a mí me desagradó, por qué no le va a desagradar a otra persona o a un estudiante hacerlo, por qué, porque era un trabajo de las emociones mucho más profundo, que implicaba en una actividad tocarse o sentirse, en otra actividad decir cosas sobre otro, que tampoco hay certeza de que eso sea algo bueno... 56. (Lautaro-P1)

Yo soy muy emocional, entonces me cuesta un poco trabajar el tema de las emociones con los niños 86. (Norte-P2)

No, pero hay gente que yo vi muy complicada, no movía ni un pelo, y yo dije que pena porque la verdad, yo entiendo esa parte de que todos no podemos ser igual de extrovertidos pero que pena porque es una instancia pa' votar y quitarse uno como adulto el estrés, entonces que terrible 116. (Lautaro -P3)

El docente en este caso tiene que desarrollar competencias adecuadas para vincularse desde el plano emocional. Sin embargo, es un proceso que debe trabajar interiormente, conectando su cuerpo y emoción. Al reconocer las emociones a nivel corporal sería posible tomar alternativas de acción respecto a los efectos que provocan. En éste sentido es necesario trabajar la conciencia emocional como estrategia que posibilita regular los estados emocionales propios y proyectarlos hacia las y los estudiantes.

Finalmente intervendrían otros aspectos socioculturales relacionados con una concepción de sujeto normado; la exposición y apertura al campo emocional, desde donde se manifiestan sentimientos de vergüenza y miedo que insegurizan y limitan la disposición sobre un nuevo enfoque, considerando que la estrategia releva el uso y conciencia del cuerpo y las emociones. Las limitaciones desde la perspectiva docente, reflejan un miedo colectivo de exponerse emocionalmente y en algunos casos, a trabajar desde el plano corporal y emocional con otro. El miedo al ridículo también surge como un factor que interviene en la apertura emocional, desde el temor de ser juzgado bajo los estándares sociales racionales. Por último existen limitaciones relacionadas a la perpetuar las estructuras de conducta en el aula, por lo cual surge temor respecto a implementar una estrategia que rompe desde el enfoque emocional, el esquema establecido. Interpretaciones que se expresan en los siguientes fragmentos:

...para ellos rompe el esquema, yo siempre temía que eso fuese a causar algún desorden. 27. (Lautaro-P6)

Pero yo creo que es falta de costumbre no más, si es más seguido yo creo que se logra que pierdan el miedo de hacer el ridículo, yo creo que a nosotros también nos pasaba al principio 48. (Sur-P6)

Es que estamos en una sociedad que tiene miedo al ridículo 49. (Sur-P4)

5 Conclusiones

El objetivo de la presente investigación ha sido analizar las percepciones docentes sobre cómo experimentan y significan la dimensión emocional en la práctica pedagógica, a partir de la “Estrategia de mejoramiento del clima emocional en el aula”. Para ello se realizaron entrevistas grupales a docentes de cuatro escuelas entre la Región Metropolitana y Libertador O’Higgins, y también entrevistas individuales a las y los representantes de la directiva de cada institución, con la finalidad de caracterizar los contextos escolares antes y después de la intervención del proyecto de “Bienestar en la escuela”. Las entrevistas interpretadas desde la metodología hermenéutica reflexiva, permitieron realizar un análisis a partir de estructuras paralelas y cruzadas conformadas por los ejes: escuelas, docentes, relaciones interpersonales, efectos de la Estrategia en el clima de aula y limitaciones para su aplicación.

Mediante los análisis se abrieron horizontes de sentido y comprensión, en relación a la importancia de la dimensión emocional en la práctica educativa y lo desvinculada que se encuentra de la escuela y de los sujetos presentes en el espacio. En este sentido, surge la necesidad de ampliar las perspectivas sobre conflictos que afectan principalmente a docentes, en función de cómo mejorar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, en relación al clima educativo. A continuación, se presentarán las conclusiones articuladas a partir de las estructuras de análisis señaladas anteriormente.

❖ Sobre las escuelas

Las escuelas se caracterizaron desde un enfoque tradicional, dado que las proyecciones se centran en el rendimiento académico, la conservación del orden y la disciplina como pilares fundamentales que permitirán la futura inserción de las y los estudiantes en los ámbitos social y laboral. Reconociendo la importancia de integrar valores sociales y morales que contribuyan a la misma finalidad. Con respecto a los contextos escolares, pese a tener características diferentes en relación a los sectores geográficos en que se ubican las escuelas, como por ejemplo: el nivel de vulnerabilidad, la situación socioeconómica y cultural de las y los estudiantes. Surgen problemáticas que afectan al conjunto de los establecimientos. Factores como la indisciplina, la sobrecarga académica y la falta de herramientas que permitan abordar climas escolares disruptivos, tensos y/o emocionalmente quebrantados, afectan principalmente el bienestar docente y estudiantil, desatando consecuencias negativas en el aprendizaje.

En relación a la estructura metodológica, las escuelas se analizaron desde las disyunciones antes y después de la intervención del programa “Bienestar en la escuela”, con la finalidad de reconocer las condiciones de enseñanza que afrontaban las y los docentes y los posibles cambios o efectos luego de la implementación de la estrategia de mejoramiento del clima emocional en el aula. Se pudo establecer que las condiciones de enseñanza se veían influenciadas por climas hostiles y un malestar generalizado en las y los docentes, producto de la presión y el estrés por lograr un buen rendimiento académico de las y los estudiantes, sin poseer las herramientas que permitieran sopesar las necesidades educativas y socioafectivas que se presentaban. En este sentido, la estrategia como recurso metodológico facilita el quehacer docente contribuyendo a la construcción de climas favorables para el aprendizaje, permitiendo bajar sus niveles de estrés, como también, lidiar con los problemas asociados a la indisciplina de las y los estudiantes.

❖ **Sobre docentes y sus prácticas pedagógicas**

En consideración de factores como el estrés, el agotamiento profesional, físico y emocional, algunas docentes admiten reproducir lógicas autoritarias basadas en el reto o el castigo, al no lograr las expectativas de clase y estudiantes silenciados, acrecentando por su parte el malestar emocional docente. Lo que se ve proyectado en prácticas pedagógicas que no favorecen una convivencia armoniosa y estable con los y las estudiantes y con sus pares. Por el contrario, deterioran aún más los vínculos pedagógicos que se construyen, afectando negativamente en el clima de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, tras la experimentación de los ámbitos emocionales mediante los ejercicios prácticos del programa “Bienestar en la escuela”, las y los docentes señalan que logran conectarse consigo mismos, desarrollando la capacidad de reconocer sus estados emocionales, y de esta manera, establecer mecanismos de acción por medio de estrategias de regulación de emociones relativas a la rabia, la angustia, el enojo y la frustración, ayudando a distenderse y conseguir estados de calma. La estrategia en este sentido, posibilita reestructurar las prácticas pedagógicas que no contribuyen al bienestar docente, ni al clima armónico del aula, abriendo la posibilidad de tomar conciencia sobre el grado en que afectan las emociones en la disposición para relacionarse con el entorno, promoviendo alternativas de cambio y transformación de aquellas prácticas pedagógicas centradas en el reto, la sanción y la negación de expresiones emocionales y corporales dentro del aula, por considerarlas promotoras del desorden y la indisciplina.

Las y los docentes reconocen que los recursos metodológicos experimentados mediante la estrategia disminuyen su nivel de malestar, como también permiten *“bajar los niveles de euforia y energía del recreo (de los y las estudiantes)”* (25. Norte-P2) y *“bajar los niveles de agresividad de los niños”* (2. Lautaro-P3), facilitando continuar con el desarrollo de la clase desde un clima favorable para el aprendizaje.

Desde la perspectiva docente, los ejercicios permiten generar sensaciones de bienestar físico y emocional tanto en profesores como en estudiantes, ayudando a mejorar la convivencia dentro del aula. Por medio del trabajo corporal, la regulación y expresión emocional es posible armonizar los vínculos dentro del espacio, potenciando el bienestar psico-social y afectivo de los docentes.

❖ **Sobre las relaciones interpersonales: efectos a partir de la “Estrategia de mejoramiento del clima emocional en el aula”**

Antes de la intervención del programa de bienestar en la escuela, los y las docentes manifestaban diversas problemáticas e inquietudes respecto a cómo enfrentarse a un contexto estudiantil conflictivo, indisciplinado, agresivo y en algunos casos muy carentes. Las interrelaciones entre docentes y estudiantes, se caracterizaban por ser impositivas y negativas, desde una lucha constante por cumplir con las exigencias del currículum y la disciplina del curso, las y los docentes imponían su voluntad, tensando aún más las relaciones en el aula. Sin embargo, el integrar la dimensión emocional en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, ha contribuido a relacionarse mediante el diálogo, bajando las tensiones respecto a la incontrollabilidad de los y las estudiantes. Por medio de los ejercicios de expresión emocional y corporal, las y los docentes han logrado regular las emociones y energías muchas veces exacerbadas de los y las estudiantes, que cotidianamente impedían o dificultaban el desarrollo continuo de la clase. Logrando de esta manera generar estados de calma, concentración y una mejor disposición hacia el aprendizaje. Lo cual, desde la percepción docente es muy valorado por las y los estudiantes, puesto que también esperan relacionarse desde un plano afectivo; mediante el reconocimiento, la valoración y el respeto, independiente del rol que representen.

Las relaciones interpersonales entre estudiantes, representaban otro desafío o dificultad para el docente. Dado a carencias culturales y socio-afectivas, reflejadas en actitudes irrespetuosas, discriminadoras y/o violentas entre pares. Factor que potencia no sólo climas de aula disruptivos y caóticos, sino también, acrecientan el malestar físico, mental y emocional docente. No obstante, desde la perspectiva docente, las relaciones interpersonales habrían mejorado entre estudiantes, mediante los ejercicios de

respiración y relajación buscan autoregularse en función de un bienestar común. De acuerdo a esta percepción, la dimensión emocional y corporal desarrollada mediante la estrategia resulta significativa y valorada por los y las estudiantes, en tanto contribuye a una convivencia armoniosa entre ellos, dentro y fuera del contexto de aula.

En cuanto a los y las docentes, la estrategia también sirvió para mejorar sus relaciones interpersonales. El experimentar procesos de apertura emocional mediante la capacitación, permitió que se relacionaran desde un escenario distinto al profesional, desde el sentido humano. Este espacio adquirió mayor sentido en la medida en que pudieron exponer sus necesidades y conflictos cotidianos respecto a su labor pedagógica, pero también, desde poder desenvolverse y conocerse en una faceta distinta al rol de educador, favoreciendo una mayor vinculación entre los pares.

A partir de los relatos comprendemos finalmente que la estrategia, contribuye generar un clima de aula favorable para las y los docentes. Abriéndose también, canales de comunicación que fomentan el desarrollo de habilidades socioemocionales entre los sujetos, basadas en el respeto, la confianza, la aceptación y empatía, competencias emocionales que autores como Casassus (2006) y Bisquerra (2005) consideran fundamentales para la práctica educativa. La perspectiva emocional que presenta la estrategia, ha permitido que los y las docentes puedan reconocer y tomar conciencia respecto de sus prácticas pedagógicas y relaciones interpersonales dentro y fuera del aula. Asimismo, el vivenciar la estrategia desde el componente práctico, posibilitaría una mayor comprensión sobre cómo afectan las emociones en el plano intrapersonal e interpersonal.

❖ **Sobre las limitaciones para la apropiación de la estrategia**

Pese a la valoración positiva de la estrategia, atribuida por docentes a partir de los efectos en las dimensiones intrapersonales e interpersonales. Surgen limitaciones que responden a un entramado macro social, que sitúa la dimensión emocional desde la esfera de las pulsaciones, comprendidas como instintos irracionales que, instituciones como la escuela racional, tienden a reprimir, negar y controlar.

Ante una perspectiva desvalorizada de las emociones, surge una limitante que tiene estrecha relación con el componente sociocultural que desde el prejuicio o ignorancia posicionan las emociones como reacciones impulsivas, descontroladas y privadas, lo que dificulta que puedan expresarse abiertamente, mucho más en espacios tan restrictivos como la escuela y el aula. Lo que en cierta medida, genera mayor distancia entre docentes y estudiantes, al no vincularse desde su condición de seres emocionales sino desde el rol

que representan. Por otra parte, surgen limitaciones personales en relación a la apertura emocional, en donde confluyen emociones como el miedo, la inseguridad y la vergüenza ante exponerse y relacionarse desde el plano emocional. Lo que dificulta y en algunos casos niega la posibilidad de vivenciar la experiencia en aula, ante la falta de costumbre o por temor a desestructurar el ideal de disciplina establecido por los y las docentes. Concepciones que develan las limitaciones internas e individuales de algunos docentes, pero que a su vez, reflejan una valoración social negativa sobre el ámbito emocional, o simplemente ignorada.

Quedan en evidencia límites y contradicciones en cuanto al desenvolvimiento de dinámicas y relaciones que reproducen las instituciones escolares, como visualizamos en relatos anteriores, desde la relevancia del desarrollo cognitivo y disciplinar y las presiones por abordar un currículum extenso y lograr buenos resultados académicos. En ésta lógica, nos encontramos con posturas que consideran la estrategia como una exigencia más que se suma a esta sobrecarga laboral, en donde se responsabiliza a las instituciones por no proveer de tiempo ni espacio para integrar este tipo de estrategias por ejemplo, en las planificaciones diarias. Sin embargo, damos cuenta de otras percepciones que le asignan un sentido más profundo a la estrategia, que dista que ser una obligación o simple mecanización. Más bien, tiene relación con la valoración de la dimensión emocional, desde el comprender en qué grado afectan las emociones y como a través de la estrategia es posible regularlas en función de generar estados de armonía y bienestar individual y social. Por esta razón, dependerá del sentido y nivel de apropiación de los y las docentes los efectos que tenga la estrategia en el clima emocional del aula.

Finalmente, la importancia de la educación emocional, trascendería al recurso pedagógico, puesto que adquiere sentido al comprender y tomar conciencia sobre cómo afectan las emociones a nivel interno y externo, desde cómo se experimentan en el cuerpo y cómo se proyectan afectando al entorno y a las interrelaciones que se construyan entre los sujetos, independiente del espacio en que se encuentren y posición social que representen. En relación a las experiencias y perspectivas docentes, fue posible comprender que la apertura emocional posibilita, desde una perspectiva integral, crítica y transformadora, generar vínculos afectivos, respetuosos, empáticos y colaborativos entre docentes y estudiantes, contribuyendo a generar climas armónicos de aula, conducentes al aprendizaje, en la medida que la estrategia sea incorporada y resignificada en las prácticas pedagógicas cotidianas. Por esta razón, resulta fundamental desarrollar competencias emocionales que amplíen la comprensión emocional docente, como base para el desarrollo personal, social y profesional.

6 Referencias bibliográficas:

Ardoino, J. (1990). *Educación.*, en Patricia Ducoing y Azucena Rodríguez (comps.), Formación de profesionales de la educación. México, UNAM-UNESCO-ANUIES, p. 205-208.

Argandoña, C., Cortés, M., del Valle, A., Egaña, L., Nélida, G., Martínez, L., Poblete, G., Ruiz, E. (2013) *Manual de Bienestar en la escuela*. Santiago: PIIE.

Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Assaél, J y Neumann, E. (1991). *Clima emocional en el aula*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE)

Arón, Ana María y Neva Milicic (2000). *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. Revista Latinoamericana de Psicología, 32(3), 447-466

Assaél J., Cerda A., Guzmán I., Aránguis G. (1994). *Los problemas de la disciplina: Dilema fundamental en la escuela de hoy*. En "Trabajo Pedagógico en las Organizaciones Magisteriales" Equipo TED-PIIE. Santiago.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: Praxis.

Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial CISS Praxis.

Bisquerra, R. (2005). *Educación emocional y bienestar*. España: Praxis, 4ta edición.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional*. En: <http://sobre-educacionemocional.blogspot.com/2009/07/educacion-emocional-por-bisquerra.html>

Bloch, S. (2007). *El alba de las emociones*. Santiago: Ediciones Uqbar.

Bloch, S. (2009). *Emociones: el motor de la acción*. Revista Para ti, p. 258-261.

Bourdieu, P. (1979). *Symbolic Power*. En Critique of Anthropology, Nº 4, p. 77-85.

Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. México: Ediciones Castillo

Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago: Índigo Cuarto Propio.

Casassus, J. (2008). *Aprendizaje, emociones y clima de aula*. En Paulo Freire, *Revista de pedagogía crítica*, año 7 N° 6, p. 81-95.

Cerda, A. (2014). *Educación emocional en la formación inicial de profesores de pedagogía en educación básica: relato de una propuesta en construcción*. En Paulo Freire, *Revista de pedagogía crítica*, año 13 N° 16, p. 169-181.

Céspedes, Amanda (2009). *Educación emocional, educar para la vida*. Santiago de Chile: Ediciones B.

Céspedes, Amanda (2012); Video “Escuelas que promueven Bienestar” Novasur.

Delgado, B. y Contreras A. (2008). *Psicología del desarrollo desde la infancia a la vejez*. Desarrollo social y emocional. ISBN 978-84-481-6871-1p. 35-66

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Durkheim, E (1975). *La Educación Moral*. México: Ed. Colofón. p. 65-66.

Esteve, J. (2006). *Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia*. Barcelona.

Fontaine, I (2000). *Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño/a pequeño/a*. *Estudios Pedagógicos*, N° 26, p. 119-126. *Revista electrónica*.

García, J. (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. *Revista Educación* 36(1), p. 97-109, ISSN: 0379-7082.

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: Teoría en la práctica*. Paidós: Barcelona.

Giroux, H. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. En: *Cuadernos políticos* N° 44. México, Era, julio-dic, 1985. P. 36-65.

Goleman, D. (2005). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Ediciones B Argentina.

Guerra, Santos (2009). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.

Hernandez, S. (2010). *Metodología de la investigación*. México.

<http://www.bienestarenlaescuela.cl/programa.html>

<http://www.bienestarenlaescuela.cl/componentes.html>

<http://circulosdemujeres.blogspot.com/2010/06/claudio-naranjo-el-mal-de-la.html>

<http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-article-14598.html>

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=204411>

Jaim Etcheverry, G. (2001). *La tragedia educativa*. Buenos Aires.

Mayer, P y Salovey, J (1997). *¿What is emotional intelligence?* En:

www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocionalsegusaloveymayer.html

Mineduc. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: CPEIP

Naranjo, C. (2010). *"El mal de la civilización es la mente patriarcal"*. Recuperado de:
<http://circulosdemujeres.blogspot.com/2010/06/claudio-naranjo-el-mal-de-la.html>

Palomero, P. (2009). *Desarrollo de la competencia social y emocional en el profesorado: una aproximación desde la psicología humanista*. REIFOP, 12 (2), 145-153.

PIIE (2013). *Promoción del bienestar psico-social en la escuela. Un aporte para la política pública en educación*. FONDEF N° D09, 1061.

Proyecto Cepa. (2009). *"Emociones: el motor de la acción"*. Revista Para Ti.

Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Universidad de Manizales.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Venezuela: Editoriales C.A.

7 Anexos:

7.1 Foco grupal Nº 1 Escuela Lautaro

“Escuela Lautaro”

Foco grupal de profesores

Taller de bienestar en la escuela: "Estrategias para el mejoramiento del clima emocional en el aula"

Fecha: Martes 06 de enero

Entrevistador: Eduardo Santa Cruz

Observadora: Camila Henríquez Guerra

El foco se compone por siete docentes, cinco mujeres (P1, P2, P3, P4 y P5) y dos hombres (P6 y P7). Al inicio el entrevistador (E) nos presenta y luego se les pide a los participantes que se presenten brevemente, lo cual genera un poco de resistencia puesto que establecimos previamente que era anónimo. Sin embargo, se les explicó que era una necesidad netamente investigativa para que al momento de la transcripción pudiésemos identificarlos por curso. Aún así, no todos los participantes quisieron presentarse.

1. (E): “Lo primero que nos interesa saber es ¿cómo ustedes se enteraron de este taller, que nos cuenten cómo fue el proceso?”

2. (Lautaro-P3): “Nos informaron más bien, nos informaron que íbamos a tener un taller y esto tuvo que ver con un tema de clima que había en la escuela muy complejo dado las características de nuestro alumnos, entonces siempre estuvimos manifestando eso que era muy complejo trabajar con los niños, que nos faltaban herramientas y a raíz de eso yo tengo entendido que surgió este taller, donde nos explicaron que nos iban a enseñar algunas técnicas para poder bajar los niveles de agresividad de los niños, mejorar el ambiente de la sala de clases... eso con algunos ejercicios que podían ayudar a eliminar toda la carga que traían los niños del recreo, de su casa, fue como eso... a raíz de la necesidad de la escuela en ese aspecto”

3. (E): “Y en torno a esa necesidad de mejorar el clima en la escuela, ¿ustedes hicieron sentir que necesitaban más ayuda, más apoyo y más herramientas?”

4. El grupo contesta que sí.

5. (E): “y cuando les cuentan ¿cuál fue su percepción, su respuesta, cómo lo vieron?”

6. (Lautaro-P1): “Bueno de hecho, yo me enteré que estaba orientado a básica parece en un comienzo, porque ya estaban inscritos un grupo de profesores y pregunté si podía participar y me dijeron que en realidad habían cupos limitados pero que todos los que querían podían participar...”

7. (E): “¿Tú eres de media?”

8. (Lautaro-P1): “Básica, pero no sabía porque yo soy educadora de diferencial y tenían considerado primero, ¿me parece que a los profesores de aula? No estoy segura...”

9. (Lautaro-P5): “Sí, a los profesores jefes primero”

10. (Lautaro-P1): “Entonces como que quedaba el cupo abierto”

11. (Lautaro-P3): “después habían asistentes de educación (inspectores) también, que incluso manifestaban que ellas como que nada que ver en el curso porque ellas no están frente al aula y que era una herramienta mucho más adecuada para los profesores, que para los asistentes de educación, porque en qué momento ellos iban a aplicar lo del triangulito o la música”

12. (E): “Y cuando a ustedes les cuentan esto que se va a hacer este taller, ¿cuál fue su opinión, la manifestaron ahí o hubo discusión, cómo fue ese proceso interno de la escuela?”

13. (Lautaro-P1): “Yo no sé en todos los ámbitos, pero a nosotros lo que nos pasó fue que nos dieron ganas de participar, porque en el fondo como plantea M. (P3) este taller también viene a cubrir una necesidad que había en el colegio en ese momento que era cómo empezábamos las clases, cómo lo hacemos para bajar los niveles, cómo hacemos para aumentar la concentración, porque igual los chiquillos estaban como súper dispersos, agresivos, igual había un poco de caos, entonces se presenta como una necesidad, yo creo que tuvo buena aceptación, esa es mi percepción”

14. (Lautaro-P4): “Hubo una problemática también que se provocó porque era los días miércoles y no concordaba con la hora de retirarnos, entonces quedaron en que nos iba a dar un tiempo después, que nos iban a dar una mañana, nos iban a dejar retirarnos antes un día miércoles, lo cual no pasó...”

15. (E): “mmm no pasó...”

16. (P4) “Claro, nos ofrecieron un enroque, pero nos quedábamos tiempo extra entonces se ofreció un enroque, qué quiere decir, que nos daban otro día dos horas menos”

17. (E): “¿y eso no pasó?”

18. El grupo contesta que no.

19. (Lautaro-P3): “Se prometió, pero se nos vino todo encima”

20. (E): “Ahora, en términos del taller, ¿cómo fue su experiencia?”

21. (Lautaro-P3): “Yo soy buena pa hablar... (el grupo ríe)... yo este taller no lo pude aplicar mucho, si bien es cierto para mí fue súper fácil el taller, porque había mucho de los elementos que se enseñaron que yo los trabajé en años anteriores, en una cosa que fue ley en realidad porque había que aplicarlo, que se llamó la motora postural, por años que se trabajó, entonces tenía muchos de los ejercicios que aparecían ahí (se refiere al manual de bienestar en la escuela) se parecían mucho o eran casi iguales a los de la motora postural. Paralelamente a eso, yo hace un par de años atrás trabajé en la asignatura de música, experimenté mucho con la música, con los niños cuando estaban en la clase de arte, para relajarnos trabajé hartos años con el sistema de la música, entonces esto era como, mezclaba la música con los ejercicios, para mí era que me habían ordenado lo que yo había hecho antes, entonces para mí no fue tan novedoso y sí que da resultado, da resultado relajar a los niños, hacer ciertos tipos de ejercicios, yo encontré que sí... ahora tanto no lo pude aplicar por problemas de mi sala, falta de equipos de audio como yo tenía antes, no tenía la radio pa’ escuchar la música, no funcionó esa parte, no pude aplicar tanto, pero sí lo apliqué, buscando los ejercicios que se podían trabajar incluso sin música, ese de patear, botar la rabia, me dio harto resultado, quedaban bastante relajados los niños y me miraban y les extrañaba que yo los hiciera golpear el piso, pero yo dentro de los que pude aplicar... sí resulta pero yo entiendo que un taller como este lo que hay que tratar de hacer es como, hacerlo parte de uno, tiene que estar como bien incorporado para que resulte y lo otro es cambiar los ejercicios, porque los niños ligerito se aburren y se automatizan, entonces de repente yo hacía variaciones de ejercicios, yo mezclaba, pero yo creo que sí funciona, que hay que aplicar”.

22. (M.M-PRA2) “Yo P. profesora de educación diferencial, que trabajo en 3ero, 4to y 5to básico creo que en la aplicación o más que la aplicación la jornada que nos hicieron, o como nos enseñaron esto fue bastante bueno, porque mezcló la teoría y la práctica por una parte y hubo una fundamentación detrás que también fue muy relevante y nos ayudó a tener ciertas luces para poder aplicarlo de mejor manera, creo que fue bastante bueno también las personas que vinieron acá y el clima que crearon para poder luego nosotros practicar e instalarlo en la sala, son

personas que tienen la capacidad de transmitir la... no sé si cosmovisión que esconde ésta investigación, si yo creo que es más eso, y esa es mi opinión acerca de cómo se llevó a cabo”

23. (Lautaro-P6): “Sí, me pasó a mí que las actividades yo las sentí un poco ingenuas, un poco ridiculizantes, nosotros mismos nos sentíamos así, nos daba como vergüenza...”

24. (Lautaro-P1): “De hecho hubieron discusiones sobre eso”

25. (Lautaro-P6): “...sí, entonces yo me preguntaba cómo lo aplicaba con los chiquillos, yo trabajo en enseñanza media, con los 1eros. Medios y cómo lo aplicaba. Hicimos una pequeñas variaciones que comienzan a salir en el mismo taller, durante el taller hicimos variaciones a las actividades...”

26. (E): “¿a ustedes se les ocurrió?”

27. (Lautaro-P6): “...Claro, y preguntamos y sí, hagámoslas y apliqué dos durante ese período haciendo estas variaciones, y resultaron bastante bien, en realidad no sé si cumplieron el objetivo mismo que la actividad se plantaba, que era la concentración, no logré eso tan profundo, pero sí hacer algo distinto dentro de la sala de clases y eso los chiquillos lo valoraron mucho, yo hago clases de matemática, súper fome y entonces hacer algo distinto, parar un rato y respirar para ellos es algo súper innovador, súper divertido, para ellos rompe el esquema, yo siempre temía que eso fuese a causar algún desorden”

28. (E): “Pero sí sentías que las actividades eran un poco ingenuas”

29. (Lautaro-P6): “Claro, yo siento que era para niños muy chicos, pensaba muy para...”

30. (Lautaro-P3): “No creo...”

31. (Lautaro-P6): “...Era mi sensación, muy para... hasta 4to básico o 3ero básico”

32. (Lautaro-P4): “Pero era mucho de respirar, de...”

33. (Lautaro-P6): “Claro, pero con las adaptaciones incluso lo alcanzamos a hacer en 1eros medios, no sé alguien lo hizo en cursos más grandes...”

34. (Lautaro-P3): “Pero los niños de media, yo creo que cualquier cosa que se salga un poco de los moldes los complica, porque están en una edad bien compleja, a demás acá los chicos son bastante... poco tolerables por lo que he escuchado”

35. (Lautaro-P6): “Por ejemplo, algo que creo que era fundamental para las actividades y que no pude utilizar fue el triángulo, tenía que marcar un inicio y un fin, pero yo no pude usarlo y pensé en otra cosa que marcara un inicio y fin y tampoco pude usar nada”
36. (Lautaro -P7): “Un cuadrado” (el grupo ríe)
37. (Lautaro-P1): “A mí se me perdió al tiro, me lo (hace el gesto de sacar algo con la mano) el que tiene dos es porque uno es mío”
38. (E): “¿y ustedes?” (Les pregunta al resto del grupo)
39. (Lautaro-P5): “Yo soy profesora de 1ero básico y ocupaba mucho el CD, pero más que los ejercicios guiados, ocupábamos la música clásica, que era súper bueno para que ellos se concentraran en las actividades, de hecho ellos lo preferían les preguntábamos ¿ya que quieren la música de 31 minutos o la música lentita? Y ellos no, la música lentita, como que ellos de verdad la querían, porque para ellos también era súper agradable el ambiente que se generaba a partir de ésta música como tranquila para ellos, y los ejercicios guiados nunca los hicimos con el CD, porque con suerte nos tomaban en cuenta a nosotras porque son súper dispersos, llegan en otra, entonces decidimos ponerle la música de fondo, la música clásica y nosotros les íbamos diciendo: respiren, acuéstense, arreglamos un poco los ejercicios, los hicimos más pa’ ellos”
40. (E): “Los adaptaron”
41. (Lautaro-P5): “Sí, los adaptamos, pero utilizando el material de base y nos resultó y fue súper buena experiencia, en 1ero básico”
42. (E): “Por eso es súper importante saber el nivel en donde se desempeñan”
43. (Lautaro-P5): “Sí, pero también se trata de un grupo curso, yo no sé si en otro 1ero resultaría, con este 1ero por lo menos sí resultó, de acuerdo a sus características resultó, anduvo súper bien”
44. (E): “¿Porque ellos en general son dispersos?”
45. (Lautaro-P5): “Sí un poquito, pero se adaptaron súper bien como al estilo que nosotros quisimos implementar con ésta música, aparte que después venía como 31 minutos entremedio, como música más movida, entonces ahí se ponían como a bailar y entonces les dábamos más libertad, así que nos resultó súper bien”.

46. (Lautaro-P4): “Yo lo hice con 6to, y en 6to me resultó bien, el 6to B y en 6to A lo hicimos con C. (P1) una vez y también nos resultó bien...”

47. (Lautaro-P1): “Sí, el 6to A tenía más rechazo, no sé si fue con R. que dijeron aaaaah, pero cuando lo hicimos las dos nos resultó bien, y eso también habla de que a lo mejor también las actividades están más enfocadas para pequeños, porque también hicimos variaciones, nunca es tan textual a lo que dice el manual”

48. (Lautaro-P7): “Sí”

49. (Lautaro-P4): “Hay que adecuarlo al grupo curso, porque las dos...”

50. (E): “Y eso, una pregunta cuando toman la decisión de adecuarlo, ¿es luego de que la actividad no les empieza a resultar o ustedes la miran antes y dicen esto no va a resultar?”

51. (Lautaro-P1): “Es que sí, el lenguaje también que plantea es muy infantil de repente: imaginémos que somos un globo, ahhhnooo (el grupo ríe) el lenguaje se evidencia que es muy infantil”

52. (E): “Ah, entonces ustedes lo ven y dicen no va a resultar”

53. (Lautaro-P4): “Uno conoce a su grupo, entonces tampoco empieza... hay un ejercicio de tocarse las manos, entonces tengo que tener mucho cuidado de poner quien con quien, porque si no otros lo toman en la parte de jugar, otros de rechazo y los otros en la parte erótica, entonces tenemos que tener cuidado de estar pensando fijémosos quién con quién”

54. (Lautaro-P1): “A Pablo”

55. (Lautaro-P4): “Que no quede con ninguna niña porque si no hay mucho rechazo hacia las niñas, entonces tenemos que tener un cuidado único, pensar cada actividad, pensarla con qué curso también, porque un día C. (P1) hizo una actividad con el 6to A con otro profesor, no le resultó y después lo hicimos las dos que somos mujeres en el mismo 6to A y nos resultó y en 6to B, yo trabajé sola con el 6to B y me resultó fabulosamente bien, entonces hay que ver qué actividades para cada curso, quién con quién”

56. (Lautaro-P1): “O sea, cada curso tiene características propias, yo creo que eso hay que considerar en algún ítem del manual, por ejemplo con el 7mo me acuerdo yo con la Gissel,

empezamos a ver las actividades y decía que había que respirar, ya no me acuerdo muy bien, por ejemplo vamos a guardar el aire hasta 3 y los chiquillos me decían pa' qué por qué vamos a ser eso, entonces hay que darle otra dinámica, por ejemplo quién aguanta el aire hasta 10 y ahí tu entraí' a la actividad sino tampoco te pescan, porque también es fome, por qué voy a hacer eso, 7mo básico, pa' qué, entonces también de repente no sé cómo se podría especificar en el manual, pero si tiene que responder a las características necesarias del grupo y otra cosa que se relaciona a eso, es un poco como decía F"

57-(Lautaro-P6): "No es que me guste hablar mucho (el grupo ríe) lo que nos pasó personalmente, me pasó a mí, es que siento que tercera parte del manual, la que venía en color rojo, que trabajaba las emociones cierto, como más profundo, a mí me desagradó esa parte, y yo digo si a mí me desagradó, por qué no le va a desagradar a otra persona o a un estudiante hacerlo, por qué, porque era un trabajo de las emociones mucho más profundo, que implicaba en una actividad tocarse o sentirse, en otra actividad decir cosas sobre otro, que tampoco hay certeza de que eso sea algo bueno, hay que conocer el contexto o por qué tengo que enfrentarlo, por qué tengo que hablar, por qué tengo que decir algo, es un poco invasivo si no hay una cultura de las emociones trabajada previa, que es lo que nosotros discutíamos el otro día, este es un trabajo de las emociones donde para hacerlo hay que validar eso. Yo como adulto por ejemplo, tengo la conciencia de que esto sirve, que es bueno para trabajar las emociones o una cultura de validación, entonces si este trabajo no se hace previo, las actividades también carecen un poco de sentido, sobre todo las que son más profundas, porque yo no la validaba esa parte y me incomodaba mucho el hacerlo, porque nosotros, como era práctica también teníamos que realizar esas actividades y pa' mí fue súper incómodo, entonces yo digo claro si yo no tengo un trabajo previo con las emociones más profundo, no tengo cultura de eso, no sé, por qué no puede pasar eso con los chiquillos también, eso nos pasó y lo discutimos hartó".

58. (M.M-P7) "A mí me tocó trabajar, bueno desde 1ero básico hasta 1ero medio trabajé e intente en algún momento con 2dos y 3eros medio pero no resultó. En 1ero básico fue la experiencia de los mándalas y de verdad fue increíble como trabajaron, por lo menos en la etapa de la música, se concentraron e hicieron un buen trabajo fue súper bueno y luego pudimos hacer la actividad, nos quedó re poco tiempo para hacer la actividad de música, pero lo que quedó de tiempo también se pudo trabajar muy bien, por lo tanto en ese sentido funciona, el tema de los mándalas. Volviendo a la capacitación, en la misma capacitación pa' darle como un sentido de trayectoria a esto, nos dimos cuenta que los relatos que traen en el folleto están mal redactados, por una parte eso, un tema de lógica de redacción de lenguaje que no tiene mucho sentido, hay instrucciones o imagería que se desarrolla que no... que nos dimos cuenta después que no tiene mucho sentido..."

59. (Lautaro-P1): “muy ambiguo”

60. (Lautaro-P7): “entonces desde ahí ya, de hecho nuestro grupo decidió levantar la mano y plantear si podíamos modificar eso y nos dijeron que sí y que se yo... y empezamos a modificar y meterle un poco lo que nos pasaba a nosotros que es súper necesario también, porque como se trabaja con el tema de las emociones va variando contantemente, va depender del grupo, del clima que se genere en particular, entonces tener esa capacidad de poder adaptar lo que se está planteando a la realidad que uno está enfrentando en definitiva es necesaria”

61. (E): “¿Y cuando ustedes plantearon la necesidad de adaptar, cómo fue la reacción, ocurrió más de una vez? Porque ustedes están planteando una cosa muy importante que es en el fondo la necesidad de adaptar entonces ¿cuál fue la reacción de las monitoras?”

62. (Lautaro-P6): “Bien la aceptaron, en un comienzo se preocuparon de qué vamos a hacer con ésta adaptación porque puede que nos saliéramos del foco, pero de hecho se acercaron al grupo, verificaron qué era lo que estábamos modificando que se yo, y listo estuvieron de acuerdo e hicimos las modificaciones, pero no hubo mayor resistencia a que se hicieran cambios. Pero yo me di cuenta que eso le falta al manual”

63. (E): “¿Al manual mismo o al proyecto?”

64. (Lautaro-P6): “Al proyecto, que permita hacer adaptaciones porque nos damos cuenta que todos necesitamos hacer adaptaciones y contextualizarlas al curso, al colegio, al tipo de colegio, etcétera, entonces hay que contextualizarla y el manual no da espacio para hacerlo...”

65. (E): “No lo deja abierto”

66. (Lautaro-P7): “Claro, no se deja mover y el curso tampoco, durante el curso tampoco nos motivaron a eso, porque no está dirigido pa’ allá, por lo tanto no se entregan las herramientas pa’ poder hacer éstas modificaciones, entonces el manual que se deje modificar y quizás el curso o la capacitación entregue algún tipo de herramienta, ojo cuando modifiquen, ojo lleguen hasta acá solamente o de aquí hasta acá, porque si no nos vamos pa’ otro lado, se pierden los objetivos, tiene que ver con lo que decía C. (P1) se va a modificar.... Me perdí, pero sigo con la trayectoria. Después me fui a 7mo básico, un curso súper inquieto pero lo pudimos trabajar, costó muchísimo pero claro, al principio pensaban que eran cuestiones de cabros chicos, pero después de a poco fue súper bueno para el objetivo de la clase misma, porque empezamos con unas dinámicas aprovechando la escucha activa qué se yo, entonces empezamos e inventamos también una dinámica el tema... porque se estaban haciendo observaciones de tema, análisis de canciones,

entonces tenían que opinar, entonces como no están acostumbrados a escucharse o qué se yo... opinar, les pasé un libro que era el turno de cada uno, entonces se oficializó el turno de cada uno, el tiempo de cada uno, el que tenía el libro era el que podía hablar y se empezó a generar, pero partiendo con esas actividades al inicio y se pudo trabajar toda la hora súper bien con eso, de hecho terminamos el año muy bien, muy esperanzados de empezar el 8vo haciendo música, súper motivante. Ahora, lo que decía la C. (P1) que tiene que ver con las trayectorias, para que esto resulte efectivamente tiene que haber una experiencia tanto de los docentes como de los niños involucrados desde chiquititos, tiene que haber una institución que crea en esto, porque efectivamente si yo tomo al 7mo básico que ha venido desde una estructura academicista, desde una estructura tremendamente chata y le pongo esto, efectivamente hace corto circuito a los niños y también en los profesores, con mayor razón”

67. (Lautaro-P3): “Yo te digo que hace veinte años atrás que practicaba eso, no igual pero...”

68. (Lautaro-P7): “No no, en tu caso bien, suerte que tuviste la posibilidad, pero siguiendo con la misma idea de la trayectoria, sucede que hay profesores lamentablemente jóvenes que no lo han vivido nunca, tú tuviste la suerte que de joven lo viviste y ya ahora lo vuelves a reconocer en definitiva y te da sentido...”

69. (Lautaro-P3): “tiene nuevos aires”

70. (Lautaro-P7): “... y claro tiene nuevos aires y te es conocido, no lo desconoces por lo tanto de alguna otra manera lo manejas y el tema es cómo lo hacemos...”

71. (Lautaro-P2): “Cómo se instaura, pero también cómo se prepara”

72. (Lautaro-P7): “Cómo se instala, cómo se valida pero desde la institución, desde los chiquititos, qué se yo, porque si uno empieza a trabajar el tema del autocontrol, desde pre kínder, kínder, 1ero básico, después se da y lo manejan y lo están... no solamente el tema del autocontrol, de las emociones, el generar conciencia en el clima de aula por ejemplo, que lo logré hacer con el 7mo por ejemplo, un curso súper complejo, pero los chicos lograron la reflexión final de la última clase y fue tal cual, profe estamos más grandes, ellos el Boris, qué se yo, la Scarlet, otros chicos más... estamos más grandes y logramos escucharnos, yo no hago que toquen si es que no se escucha primero, porque no tiene sentido llegar y tocarse, entonces me puedo demorar un año, dos años, ese es el problema pero hay que hacerlo así. Ahora, eso sería mucho más rápido si se trabajara desde pre-kínder y lo trabajáramos como institución entre todos”

71. (E): “Ahora volviendo, es súper importante todo lo que han aportado y me queda claro cuáles

son sus apreciaciones, pero volviendo al taller mismo ¿cuál es la percepción que ustedes tienen por ejemplo sobre el manejo de contenido, el tipo de actividades, la experiencia misma del taller, cómo fue? Desde lo más práctico a lo más profundo, la capacitación misma”

72. (Lautaro-P6): “Desde lo más práctico, las monitoras entregaron mucha confianza, porque al principio a nosotros nos costaba pararnos, nos costaba sentarnos, nos costaba hacer cualquier cosa que... igual que los niños cuando no están acostumbrados, pero ellas entregaron confianza. Nos reímos mucho de nosotros mismos también y cuando uno tenía una duda siempre había una respuesta certera, uno de los días hicimos grupos con E. (P7) y C. (P1) que fue el día del conflicto que dudamos de todo, dudamos del curso entero, nos vamos dijimos y tuvimos mil dudas con estas actividades que no pegaban con nuestros estudiantes y fue súper certera pa’ mantenernos ahí, porque estuvimos a punto de irnos yo creo, por lo menos yo, no sé si alguien más...”

73. (Lautaro-P4): “Habla por ti” (el grupo ríe)

74. (Lautaro-P6): “Casi abandono porque lo encontré sin sentido, esto no va a pegar con los estudiantes, esto no lo vamos a ser nunca dije yo y si no lo vamos a ser nunca no tenía sentido estoy perdiendo el tiempo, pero dudamos hartito, discutimos viendo éstas modificaciones en actividades, pero la cosa que me gustó que hizo la monitora que cuando tuvimos la primera duda que fue bastante dura, se la planteamos a ella y ella nos pide que se lo planteamos a todos, porque a lo mejor todos teníamos la misma duda o la misma percepción de lo que estaba pasando y después de eso ella contestó, nos despejó las dudas y fue tan bueno que estamos acá y estamos hablando bien de la actividad cuando en un momento dudamos de esto y fue en la segunda sesión...”

75. (Lautaro-P3): “Yo nunca supe que hubo un grupo que dudó tanto, porque estábamos todos participando, yo lo encontré muy bueno”

76. (Lautaro-P4): “A mí me gustó porque en primer lugar el colegio en ese instante estábamos pasando una etapa bien estresante, teníamos grandes problemas...”

77. (Lautaro-P3): “Que no tienen que ver con el curso”

78. (Lautaro-P4): “Claro que no tienen nada que ver con el curso como dice M. (P3) y a mí me sirvió personalmente para evadir esa situación problemática institucional y meterme en otro contexto y no sé me acuerdo mi grupo como que nos unimos, el grupo sirvió...”

79. (E): “¿con los colegas?”

80. (Lautaro-P4): "...con los colegas, yo estoy hablando de nosotros como profesores o sería porque estaba con un grupo de colegas más jóvenes que estaban las niñas que venían entrando recién, pero según yo, a mí personalmente me sirvió mucho para salir de la problemática institucional que estábamos pasando"

81. (Lautaro-P7): "Yo creo que el manejo de ella fue muy bueno (las relatoras) de hecho por ejemplo, pa' poder guiar ese tipo de actividades hay que tener mucho tino, pa' ver qué es lo que le está pasando al otro y ellas tuvieron, me acuerdo en la última sesión tuvimos un problema de tiempo, llegamos tarde, hubo un consejo no sé qué cosa y entonces se acertó la actividad y tuvimos que dejar de hacer una parte y ellas fueron súper flexibles, evaluaron y bien, optimizaron al máximo el tiempo de lo que quedaba para hacer una actividad con mayor sentido que fue la actividad maravillosa del tema de los mandalas con nosotros, que fue súper lindo, yo nunca había hecho un mandala, a pesar que he trabajado por ejemplo con el tema de las emociones y por eso reconozco en ellas cierto manejo porque efectivamente pa' estar frente a un grupo que puede tener cierta resistencia a trabajar el tema de las emociones, ellas estuvieron súper bien. Nosotros hace cuatro o cinco años atrás tuvimos una experiencia con el tema del clima del aula, era mucho más práctico, pero a nosotros, al grupo completo de profesores nos mandaron a trabajar con Juan Casassus el tema de las emociones y sacó corto circuitos aquí la gente estallaba..."

82. (E): "¿Cuál es el propósito que trabajaron con ustedes que hizo corto circuito?"

83. (Lautaro-P7): "Habría que preguntarle a cada uno"

84. (E): "No, pero en general"

85. (P3) "En el tema de Casassus fue que a nosotros nos llevaron a un curso sin preguntarnos, entonces nosotros odiábamos hacer este curso donde se trabajaban las emociones en la que había que abrirse y entregar y no toda la gente estaba dispuesta a eso, a mí me daba lo mismo, pero hay gente que le molestó mucho, entonces lo vieron como una agresión más que un beneficio para nosotros, entonces por eso fue, porque yo no voy a tener buena disposición si me mandan obligado"

86. (E): "Claro, era para saber un poco cuáles eran las cosas que veían en este curso"

87. (Lautaro-P7): "Entonces dada esta experiencia que fue como hace cinco años, en donde muchos de los que están aquí no estaban, éramos tres de los que están aquí. Yo en algún momento fui de los que hizo diplomado con Casassus, quiero hacer el magíster, quiero terminarlo"

qué se yo, entonces yo no tengo drama, no me complico, pero sé que hay gente que se complica, de verdad hay gente que se complica y pensé que en algún momento se podía escapar de las manos este taller, por lo mismo...”

88. (Lautaro-P3): “Yo nunca lo vi así, parece que andaba en otra (el grupo ríe) saben que yo lo vi y dije por fin estamos haciendo algo de lo que hemos hablado tanto, del clima en el aula, que ya no podemos con los niños, con las actividades, que se golpean, que le pegan a todo el mundo, porque fue un año pero atroz, de verdad fue muy difícil, por lo menos en el 1ero que son más chiquititos, el 2do tremendo, el 3ro espantoso, el 4to mío también, entonces fue bien complejo. Entonces llega un curso en que te dicen que te van a entregar herramientas para que uno pueda manejar estas situaciones, que pueda aplacar un poquito todo eso, entonces fantástico. Ahora en lo personal, yo vuelvo a decir para mí no fue nada nuevo, pero sí el enfoque quizás como se le dio, como se armó todo el taller, a lo mejor la metodología sí, yo dije que bueno que alguien armo una idea que yo siempre he pensado que tenía que funcionar y qué bueno que a alguien se le ocurrió y lo formalizó, siempre me quedo con la idea de lo que uno piensa a lo mejor ya está hecho y yo lo encontré bastante bueno, bastante positivo y ahora yo le tengo otra mirada. Nosotros somos profesionales de la educación y hay muchos que ya llevan como treinta años en este circo, yo llevo cuarenta, entonces yo creo que no hay taller o no hay cosa que nosotros como pedagogos no podamos hacer, yo pienso que todo es adaptable, o sea de repente podría haber actividades que a los niños les podría parecer burlón, pero yo como profesor no le voy a decir esto, para qué, entonces le digo esto otro y ahí me funciona, entonces yo creo que el taller tampoco puede ser entregado así como perfecto no, el taller puede tener muchas falencias y para qué estamos nosotros los profesionales, nosotros que conocemos a nuestros niños, porque a lo mejor esto que no me resulta con un grupo, con este otro sí me puede resultar, de hecho hay cosas que las apliqué en otra escuela, porque trabajo en otra escuela y el año pasado me tocó con niños de 7mo, súper pesados y cuarenta y cuatro niños, pero me resultó el tema de los mándalas que ya había trabajado, porque trabajo mucho con mándalas, pero le di el enfoque de este curso, que era para relajarse, aprender de sí mismo, pero yo le hice una adaptación y les dije a los niños que se dejaran llevar por los colores y que cuando ellos lo pintaran yo les iba a dar los significados de los colores, qué significaba que yo pintara con verde, que pintara con amarillo y eso les entusiasmó muchísimo y después tenía tremenda fila con los niños que me decían: yapo tía qué significa este color, y yo ahí les decía bueno este significa tal cosa, etcétera, porque yo igual antes había estudiado el significado de los colores y de hecho les dije busquen en internet porque ahí aparecen y los chiquillos todos los que andaban con celular buscaban por internet y me decían: ah tía aquí dice que el azul significa tal cosa, entonces eso los motivó mucho, entonces uno... y ahí voy por la parte profesional porque uno puede hablar por ejemplo con los más grandes, decirles que provoca qué se yo en nuestro cerebro, que nos va ayudar para concentrarnos, si el niño que es más grande, más intelectual o más tecnológico, porque hay todo tipo de niño, le va a fijar un

sentido y va a decir ah sí esto me va hacer bien, porque a lo mejor cuando yo quiera estudiar para una prueba y no me puedo concentrar, si hago tal o cual ejercicio me va ayudar... entonces uno tiene que darle siempre, sobre todo a los más grandecitos un uso más práctico, decir mira si tu estas en esta situación a lo mejor esto te sirve, porque el ejercicio que ahí venía, era de la motora postural que es un ejercicio de relajación donde tu dejas caer todo tu cuerpo como muñeco de trapo y después tienes que ir subiendo lentamente y con ese ejercicio cuando está bien hecho uno siente en la columna vertebral toda la corriente y después te relajas, entonces yo les explicaba a los niños que iban a sentir esa corriente y eso les iba a ayudar mucho a después relajarse y estar como tranquilos y después les decía hagámoslo a ver a quien le resulta y los niños lo practicaban y decían uh a mí no me resultó, otros uh tiene razón, entonces cuando ustedes estén muy estresados acá ustedes se estiran y hacen el ejercicio y lo hacíamos varias veces y uno tiene que buscarle el acomodo. Yo pienso en general que el curso de verdad fue bueno y puede modificarse”

89. (E): “Y en términos de la retroalimentación, ya que ustedes iba haciendo los ejercicios, entonces cómo era, si iban haciendo las actividades en el intertanto del taller...”

90. (Lautaro-P3): “En el taller los hacíamos”

91. (E): “Claro y después en el aula, después les pedían que contaran cómo les había ido, les retroalimentaban, ¿cómo fue ese proceso, cómo lo valoran?”

92. (Lautaro-P3): “Sí”.

93. (Lautaro-P2): “Cuando iniciaba la clase la monitora iba preguntando si habíamos aplicado y en esos intertantos yo pude opinar y decir cómo había sido mi experiencia, pero la retroalimentación no fue mucha, fue de qué me había faltado o qué podía mejorar, fue más una escucha que una retroalimentación más certera, también creo que por el momento en que se dio, era al inicio y teníamos que continuar con la capacitación, entonces era más que nada como un aviso, sí lo estamos aplicando a resultado pero no era mucha la retroalimentación”

94. (Lautaro-P5): “Lo que yo adaptaría igual, para mí personalmente el tiempo lo encontré muy extenso, eran dos horas y media...”

95. (E): “¿De la actividad o del taller?”

96. (Lautaro-P5): “...del taller que eran dos horas y media que al final o sea significaba salir a las seis de la tarde, como que yo entraba ya con una actitud de oh ya que lata, como veníamos

saliendo de clases, que todo el día el súper extensos...”

97. (Lautaro-P4): “Es que los días miércoles”

98. (Lautaro-P5): “...Son días cargados de muchas cosas, entonces llegar a las tres y media, ni siquiera alcanzar de terminar a hacer las cosas aquí en la sala para partir al curso, después estar dos horas desconectados y no sé qué... a mí personalmente no me gustó mucho el tiempo, quizás como repartirlo en más sesiones y más cortas”

99. (Lautaro-P1): “Buena acotación”

100. (E): “Ahora en términos de las relaciones entre ustedes dentro del taller, ¿cómo fue el clima entre ustedes?”

101. (Lautaro-P4): “Bueno”

102. (Lautaro-P1): “De respeto yo creo porque finalmente uno igual se exponía”

103. E): “Claro, porque uno no está acostumbrado a enfrentarse a eso, ¿cómo fue eso?”

104. (Lautaro-P1): “Yo creo que de respeto, ese es el valor que yo por lo menos rescato”

105. (Lautaro-P6): “La sala era bastante amplia entonces quedaba gente acá y otras al otro lado de la sala y nos mirábamos y nos reíamos juntos, la tía P. (P3) siempre estaba al otro lado y nos reíamos, nos mirábamos lo que estábamos haciendo, hubo mucha complicidad entre todos”

106. (Lautaro-P3): “La disposición muy buena, yo veía grupos muy motivados con los ejercicios, yo lo encontré bien, buena la disposición, aunque en todo grupo humano hay gente más tímida y hay que respetarse no más y está bien si no somos iguales”

107. (Lautaro-P2): “Al comienzo si fue un poco más frío, un poco más complejo de nervios y después ya al final yo siento que fue un espacio más de risas, de compartir y se fueron afianzando saludos entre pasillos, que yo antes de esta experiencia no tenía con algunas personas de aquí, entonces fue de menos a más”

108. (Lautaro-P3): “Igual hubo gente que se complicó, porque siempre que hay este tipo de actividades hay gente que se complica y hay personas que... no, no eres tú C. (P1)”

109. (Lautaro-P1): “No, pero yo me complico (ríe)”
110. (Lautaro-P3): “Hay gente que una parte me acuerdo que había que bailar la canción de la muñeca”
111. (Lautaro-P1): “Mi muñeca me habló... (Comienza a cantar y el grupo ríe)
112. (Lautaro-P3): “Me entregue a la música (dice riendo) pero hay gente que estaba” (se pone tiesa)
113. (Lautaro-P1): “Pero eso era con los ojos cerrados... ¡los abriste! Jajaja...”
114. Todo el grupo ríe.
115. (Lautaro-P3): “Claro, pero los ojos cerrados era para lo que les daba vergüenza, a mí me daba lo mismo”
116. (Lautaro-P1): “La M. (P3) nos estaba vigilando (dice riendo)”
117. (Lautaro-P3): “No, pero hay gente que yo vi muy complicada, no movía ni un pelo, y yo dije que pena porque la verdad, yo entiendo esa parte de que todos no podemos ser igual de extrovertidos pero que pena porque es una instancia pa’ votar y quitarse uno como adulto el estrés, entonces que terrible”
118. (Lautaro-P6): “Imagínense los niños, pero si los enfrentamos continuamente a estas actividades, si nos enfrentamos nosotros y al segundo día ya estábamos todos más sueltitos como dijo la P. (P4), con los chiquillos debe pasar lo mismo, hay que enfrentarlos continuamente a este tipo de actividades y nosotros enfrentarnos también...”
119. (Lautaro-P3): “Porque los miedos hay que enfrentarlos”
120. (Lautaro-P6): “...porque finalmente mejora el clima de la escuela, porque nosotros lo hicimos entre nosotros, entre los adultos, ya nos saludamos entre pasillos ya...”
121. (E): “¿Y en el aula?”
122. (Lautaro-P6): “¿Clima del aula?”

123. (E): "Sí"

124. (Lautaro-P3): "También pasó lo mismo, hay niños que no hubo caso que participaran de las actividades, pero yo nunca los obligo por supuesto, les digo que lo intenten o de repente uno cambia el ejercicio y ahí... no todos participan por eso, por la diferencia"

125. (E): "Ahora ustedes plantean un tema válido, que es súper central que tiene que ver con la institucionalización, les voy a hacer una pregunta que puede sonar más complicada ¿ustedes sientes que la institución valora o ha valorado esto, cómo lo ven eso?"

126. (Lautaro-P1): "Es que no tiene que ver con la institución del colegio como tal, tiene que ver con un reflejo de que somos como sociedad cuando valoramos las emociones o trabajamos con eso y lo que pasa en la sociedad se refleja en el colegio, no necesariamente porque la institución como tal valide o no esta capacitación, creo yo"

127. (E): "No, ahora el tema es más general que la capacitación misma digamos, o sea tiene que ver con el tema que plantea la capacitación"

128. (Lautaro-P1): "O sea yo creo que por algo también aceptaron hacer una intervención de ese tipo, yo creo que también habla de una aceptación, del querer incorporar eso a este colegio"

129. (Lautaro-P6): "Ahora..."

130. (Lautaro-P4): "Y querer mejorar desde esa instrucción, desde ese taller"

131. (Lautaro-P6): "Pero no es una práctica constante, porque no es la primera necesidad de la escuela, su primera necesidad no son éstos temas, porque no ha sido nunca, por algo aparece esto como novedad... por lo tanto creo que no están apuntando pa' allá como institución, hay esfuerzos que son hasta individuales, alguien se contacto con el PIIE, alguien quiso traerlo acá, alguien motivó todo esto, quizás fue un esfuerzo individual que si nosotros creemos que fue positivo habría que comenzar a potenciarlo"

132. (Lautaro-P3): "Es que yo creo que fue una necesidad que surgió y creo que vamos a tener que tener muchas capacitaciones en ese tenor, puesto que el colegio desde el año pasado, no sé si me equivoco y sería desde antes, pero es un colegio inclusivo, entonces al ser un colegio inclusivo, nosotros reclamábamos porque hay niños que son tremendamente agresivos, con muchos problemas y están acá y de repente nosotros no sabemos qué hacer, cómo manejar esas situaciones y eso fue lo que el año pasado nos colapsó a muchos de nosotros, no a todos pero a

muchos, pero pasa como por eso, porque el colegio es inclusivo y entonces las personas que trabajan en este colegio inclusivo tendrán que recibir herramientas para poder manejarse con esto, entonces yo creo que sí tiene que ser un tema institucional y no sólo con este curso sino con otras capacitaciones orientadas a lo mismo para que los profesores tengamos las herramientas verdaderamente para poder ser capaces de trabajar en un colegio con las características de este colegio”

133. (E): “Les hago una pregunta, una parte de esto tiene que ver con tener el tiempo por ejemplo para hacer las actividades en la sala, a ustedes se les estimuló, se les dijo que ocuparan en tiempo es eso, cómo fue, o ustedes tienen libertad, cuéntenme cómo fue eso, porque es una parte fundamental no sólo de este taller sino para adelante”

134. (Lautaro-P3): “Si se nos estimuló e invitó a ocupar ésta herramienta, se nos pidió, ahora el tiempo es limitado, porque por otro lado, nosotros tenemos que cumplir con programas que están súper acotados, con el tiempo súper acotado y de repente cualquier cosa que pase perdemos clases y ya nos vemos atrasados, entonces de repente... muchas veces nosotros no hicimos estas prácticas porque estábamos pillados con el tiempo y entre calmar a los niños y empezar, crear el ambiente igual se... y no es una pérdida de tiempo pero sí se ocupaba unos veinte minutos entre que se organicen, que te escuchen...”

135. (Lautaro-P5): “Pero es el mismo tiempo que uno ocupa para callarlos o calmarlos al final”

136. (Lautaro-P3): “Claro, pero la idea era que tuviéramos la facilidad... que lo ocupáramos al final, esa era la idea, pero al que no le fue posible por otro motivo, es otra cosa”

137. (Lautaro-P6): “Claro, pero la institución no generó ni la instancia favorable ni contraria, libertad absoluta en su sala de clases”

138. (Lautaro-P1): “A criterio de cada profesor”

139. (Lautaro-P6): “Sí”

140. (Lautaro-P3): “Pero sí nos pidieron que lo usáramos”

141. (Lautaro-P6): “El curso digamos, dentro del curso, pero la institución como institución no...”

142. (E): “Así después ya”

143. (Lautaro-P6): "Claro, no después no"
144. (Lautaro-P3): "Pero a mí me preguntaron constantemente si yo lo estaba usando"
145. (P1) "Pero en el curso, no llegó Jorge (el director) a preguntarte si lo estabas usando"
146. (Lautaro-P6): "Ni el director, ni el inspector, la institución no..."
147. (E): "Pero en términos más de reflexión, ustedes sienten que para que esto se institucionalice ¿eso debiera pasar?"
148. (Lautaro-P6): "Eso debiera pasar, es que justamente la institución no está... su foco no estaba ahí entonces era un tema que estaba ocurriendo, que era muy bien, en un consejo se felicitó a la gente que participó pero su foco no estaba ahí"
149. (E): "Y en ese consejo que se les felicitó, ¿fue sólo una felicitación?"
150. (Lautaro-P6): "Sólo una felicitación"
151. (E): "o fue comenten que..."
152. (Lautaro-P6): "no recuerdo si se comentó"
153. (Lautaro-P1): "No que yo recuerde"
154. (Lautaro-P3): "No hubo esa instancia"
155. (Lautaro-P6): "Pero sí se dio la instrucción que nos tomáramos el tiempo de... al comenzar la clase o en algún momento de la clase ocupar esto"
156. (Lautaro-P3): "Que ocupáramos algo en se nos había capacitado"
157. (E): "Desde la..."
158. (Lautaro-P6): "Desde el director, no recuerdo haberlo escuchado"
159. (Lautaro-P3): "O Anett (coordinadora del programa de integración)"

160. (Lautaro-P5):“(…) siento que si seguimos con una capacitación enfocada en las emociones, de cierta forma sí es algo importante para la escuela, versus que hicieran una capacitación enfocada en otra cosa, entonces creo que sí la institución puede que lo esté tomando en cuenta, debido a lo que está pasando en el colegio, así que yo creo que hay que esperar no sé, este año para ver si la institución está dispuesta a tomar en cuenta las emociones y que sean un factor decisivo dentro de lo que está pasando en la escuela”

161. (Lautaro-P6): “Yo creo que más bien hay que forzar un poquito esa decisión”

162. (Lautaro-P5): “Sí obvio, a todos”

163. (Lautaro-P6): “Porque yo creo que la institución, si bien compartimos la problemática entre los profesores, pero planteamos distintas soluciones, yo creo que ésta podría ser una de las soluciones, los climas de aula, o los malos climas de aula que tenemos o no recibimos a este estudiante o lo recibimos igual, pero haciendo este tipo de actividades en el aula, desde un comienzo quizás, esas decisiones son las que tenemos que tomar, y yo creo que la institución no se ha centrado en eso porque tiene otras... aparecen otros conflictos, estuvimos en medio de unas tomas cuando estábamos haciendo el curso, la movilización de los estudiantes... mil cosas digamos, entonces yo creo que hay que dirigir el foco hacia allá, si es que creemos que es el camino correcto digamos, dirigir el foco hacia allá y quizás los profesores que participamos, que somos muchos, pedirle a la institución que entre el foco también en esto”

164. (Lautaro-P1): “Sí”

165. (Lautaro-P6): “O si no yo creo que puede pasar como una actividad que se hizo, y que no se va hacer el otro año, a no ser que digamos que bonito fue, hagámoslo”

166. (E): “Si quieren hacer un último comentario o sugerencia, igual han hecho varias sugerencias, críticas y opiniones y hacer una evaluación final”

167. (Lautaro-P2): “Con respecto a la metodología de la investigación quizás, ¿porque esto es una investigación cierto?”

168. (E): “O sea, tiene un componente que es que ustedes participaran y otro componente que es validar que el dispositivo funcione, que es útil y etcétera”

169. (Lautaro-P2): “Quizás esa confusión misma, de que esto no es... se toma como capacitación pero es una investigación o es la comprobación de una investigación y por lo tanto requiere

permiso de los que están participando en ella, para grabar también, pienso que esas cosas, esos detalles son importantes y el clima también de cómo se lleve a cabo la entrevista, al comienzo nos señaló que era importante que cada uno se presentara por la... y nos empezó a explicar el tema del análisis, pero en definitiva eso es tu trabajo, no es para el inicio de una entrevista creo yo, en términos de la metodología de una investigación”

170. (E): “ya...”

171. (Lautaro-P2): “Eso, agregarlo”

172. (Lautaro-P5): “A mí me gustó mucho el material que se utilizó, lo encontré súper power el material en sí, el libro era súper bueno, más allá de la instrucción, estoy hablando del material, los CD, el triangulito, el libro, súper bueno... lo didáctico lo encontré súper bueno, como pa’ entregarle al profe toma acá tienes el material para utilizarlo, sí lo encontré bueno”

173. (Lautaro-P1): “*Coffee break* súper bien”

174. El grupo ríe.

175. (Lautaro-P7): “Puede ser un material que... yo se lo pregunto a los colegas ¿que pueda no pasar por un filtro también y funcionaría?”

176. El grupo afirma y contesta que sí.

177. (Lautaro-P7): “O sea, que se pueda mejorar, sí se puede mejorar, pero así como está que pueda funcionar”

178. (Lautaro-P5): “O sea, a mí me funcionó, lo que pasa es que lo utilicé todos los ejercicios que están en el libro, pero como uno va seleccionando”

179. (Lautaro-P7): “Claro, ¿pero tomar uno y aplicarlo tal cual?”

180. El grupo contesta que sí.

181. (Lautaro-P4): “Si po’, esa es la idea”

182. (Lautaro-P7): “Claro porque también ocurre que... y esto es importante, que uno toma el documento, toma el instrumento lo ve, lo maneja y hace una evaluación desde uno, desde un adulto, con este concepto de que yo conozco mi grupo. Sin embargo si yo dejo y hago un filtro, sin

embargo sería interesante no hacer el filtro, ser consciente de no hacer el filtro y utilizar el material tal cual como está y ver lo que sucede sin ese juicio previo, entonces capaz que a los chicos no les haga nada o no lo encuentren ridículo o no lo encuentren... porque el ridículo lo encuentra el adulto que evalúa...”

183. (Lautaro-P6): “Quizás les guste más que mi adaptación”

184. (Lautaro-P7): “Claro, entonces...”

185. (E): “Hay que experimentar”

186. (Lautaro-P3): “De todas maneras”

187. (Lautaro-P7): “...A eso es lo que voy, tal vez esta cosa como media infantil que decía F. (L.E-P6): tal vez el niño no lo sienta así y... porque yo me acuerdo haberlo utilizado, el relato completo, que estás en el patio, que hay un rincón, que hay una reja, hay flores de colores y que se yo, y dejar andar el relato solo con el 7mo básico y me funcionó y algunos también como que se rieron y lo encontraron como medio ridículo, pero lo aceptaron igual pasó, entonces igual se logra hacer el ejercicio”

188. (E): “Entraron en el juego”

189. (Lautaro-P7): “Claro, entraron como en el juego, con las metáforas que se yo, que se utilizaban”

190. (Lautaro-P6): “Pensando justamente en ese relato, en esa imaginería que se dio, es cuando yo digo que cuestionamos la imaginería aquí en el curso, varios les cambiamos el relato, pero luego lo hice en mi casa, sin tener ninguna experiencia en imaginería, lo hice con mi hijo y mi señora estaba escuchando, ella estaba trabajando callada y escuchando mientras yo jugaba con mi hijo y me lancé en un relato...”

191. (Lautaro-P7): “Experimentando con tu hijo”

192. (Lautaro-P6): “Claro, me quedó malo, después ella me criticó el relato de la imaginería, claro porque no tengo herramientas para hacerlo, porque no sé por ejemplo como se hace, puse una pared por ejemplo de flores, entonces ella en su imaginario no cierto, la pared te coarta, ella sabe más de eso que yo, y después le pregunté a la profe y me dijo claro, los espacios tienen que ser más llanos y yo dije claro, no tengo las herramientas, entonces si yo hiciese esa actividad debería

leer ese párrafo que ahí dice, que ya lo habíamos cuestionado en otra actividad”

193. (Lautaro-P1): “Claro porque hablaba de un cerco, una reja”

194. (Lautaro-P6): “Claro, yo ahí me acuerdo que dijimos que no estaba bueno, que no estaba tan bueno”

195. (Lautaro-P2): “que tenía esquinas”

196. (Lautaro-P6): “entonces no sé lo que se te ocurre ahí”

197. (Lautaro-P3): “Un prado no más, de flores donde poder correr”

198. (E): “Gracias y disculpen...”

199. (Lautaro-P7): “No, pero en general bueno”

200. (Lautaro-P1): “Sí, gracias a ustedes”

201. (Lautaro-P3): “Sí gracias, ayudó”

-Termina la sesión.

7.2 Foco grupal Nº 2, Escuela Sur:

“Escuela Sur”

Foco grupal de profesoras

Taller de bienestar en la escuela: "Estrategias para el mejoramiento del clima emocional en el aula"

Fecha: Jueves 10 de septiembre

Entrevistadora: Ana María Cerda

Observadora: Camila Henríquez Guerra

Inicialmente comenzamos con seis profesoras. Nos presentamos y se les pide autorización para grabar la sesión.

1. (CI): “¿Cómo supieron ustedes de este taller?”

2. (Sur-P3): ‘Nos dijeron no más, nosotros tenemos a la semana dos reuniones de profesores y nos dijeron que un día de la reunión se iba a reemplazar para el taller’

3. (CI): “¿Fue dentro del horario?”

4. (Sur-P3): “Sí fue dentro del horario, nos cambiaron el día no más, pero dentro de la misma hora’

5. (CI): ¿Cuál fue la impresión cuando les dijeron que se haría este taller en el colegio? ¿Qué pensaron por el nombre por ejemplo?

6. (Sur-P5): “La primera impresión era como qué lata, pero después del transcurso nos gustó, porque aparte nosotras quedábamos como más contentas, más relajadas, era rico igual... como contradictorio”

7. (Sur-P4): ‘Claro uno se queda con la impresión que va a ser sólo algo teórico, que te van a pasar materia, te van a evaluar, etcétera. Pero después al manejar las herramientas, hasta la bolsita de color llamativo, con el logo... era muy artesa, muy de lo que hay en boga, de conectarse con uno desde el lado espiritual y el triángulo... uno se pregunta para qué el triángulo, como todo eso’

8. (Sur-P3): “Como que está todo hecho”

9. (Sur-P2): “Las mándalas también”

10. (Sur-P6): “Bueno yo con el triangulo pensé que estaría bueno para hacer la clase de música, les hago a los cursos chiquititos, entonces yo dije que bueno que voy a poder usar un triángulo y después me dijeron: esto no es para hacer música es para las actividades con los niños. Pero a mí me lo piden los niños en la mañana cuando empezamos las clases: ¿tía vamos a hacer la relajación?”
11. (Sur-P1): “Todo lo que sea pensado para generar bienestar es importante, todo lo que sea para mejorarse es bueno y todo lo que sea para poder aprender algo de bienestar deja, es bueno, es bienvenido’
12. (Sur-P5): “Yo me sentía con las pilas más cargadas... recargadas, me iba con más energía”
13. (CI): “Sobre la relatora ¿qué nos pueden comentar, sobre la rutina, etcétera?”
14. (Sur-P6): “Es que ella es una persona muy especial, como que tiene el carisma para hacer esto...”
16. (Sur-P5): “Ella llega... como que entusiasmo, nosotros hicimos de todo y no da miedo al ridículo ni nada, porque ella es como tan...”
17. (Sur-P4): “Yo siento que las explicaciones son bastantes claras respecto al ámbito metodológico, por ejemplo nos habló de las distintas partes del cerebro, a mí todavía me quedó el reptiliano (ríen) tuvo la posibilidad de explicar conceptos teóricos de una manera bastante simple en que todos lográbamos entender...”
18. (Sur-P3): “Y fue harto práctico, su actitud te invitaba a estar más contenta y participa”
19. (Sur-P4): “Se nota que le gusta lo que hace, proyecta su comodidad haciendo lo que hacía”
20. (Sur-P1): “Y tan práctica ella con lo que entrega que yo al otro día le explicaba a los niños, la profesora nos hizo hacer esto y esto, muy buena”
21. (CI): ‘¿Y qué nos pueden contar sobre los materiales? El manual por ejemplo qué les pareció’
22. (Sur-P3): “Me encantó el material, muy práctico y fácil de utilizar, tan claro que no tuve que hacer ninguna modificación”
23. (Sur -P5): “Nosotros lo revisamos por la página del Mineduc y no tuve ninguna dificultad”

24. (Sur-P3): "Quizás una dificultad es que el Cd no funcionó en todos los equipos, en algunos no"
25. (CI): "¿y la página web la vieron o la usan?"
26. (Sur-P3): "P o caso"
27. (Sur-P1): "Yo la verdad es que la miré, no he trabajado con ella... me falta tiempo"
28. (Sur-P5): "Yo vi la página y también vi la página de facebook, algunos videos para ver ciertas canciones como el soy feliz, para ver qué metodología usan y el tono de voz o cómo la hacían, porque yo trabajo con un primero básico, entonces siempre la debo usar al final porque quedan con mucha energía, si lo hicieran antes quedarían con más todavía, tendría que usar esa y otra para calmar o si no quedarían muy prendidos, demasiado"
29. (CI): "Bien, ahora qué pasó con ustedes, ¿qué les pasa al hacer los ejercicios?"
30. (Sur-P1): "A mí me hace muy bien, a mí sobre todos los días en que son muy tensos que ya son las once y estoy muy tensa y les digo que un ratito vamos a hacer los ejercicios de relajación, a mí me sirve mucho. Hice el otro día que hacía mucho frío el ejercicio con las manos para las manos heladas (moviendo la energía) y les encantó, están calentitas tía me decían"
31. (Sur-P2): "Yo he trabajado con pistas y los he observado y de repente los veo como muy metidos algunos sobre todos se notan tan comprometidos con lo que están haciendo que se nota"
32. (Sur-P5): "Yo no es que sienta tanto un cambio físico en mí, pero sí de ánimo, me siento más animada y siento a los niños les gusta hacerlo, les encanta, siempre te van recordando"
33. (Sur-P5): "Yo cuando me veo muy sobrepasada hago la respiración y de verdad que me calmo, me relajo y puedo seguir trabajando, porque ven que te calmas y de ahí bajan"
34. (Sur-P4): "Yo lo he aplicado en mi casa con mi hijo que tiene cuatro años y es muy simpático ver como él hace los ejercicios y es una herramienta que se puede aplicar en el día a día porque nosotros trabajamos con gente, y también lo trabajé con gente grande y entonces tienes los dos puntos de lo más pequeños hasta los más grandes sin necesidad de juntarlos y tengo la sensación de que a la vez a uno lo acerca más a la persona al menos a mí me pasó, yo lo hice en la casa con él, cuando le digo que vamos a respirar y pone unas caras y cierra los ojos, es distinto, uno se comunica distinto, más con la persona de lo que uno se comunica en el día a día"

35. (Sur-P3): "Sabes yo trabajo con los de cuarto hasta los chiquillos de séptimo, no he hecho los ejercicios con los de séptimo, la profesora jefe los ha hecho, pero yo tengo la sensación de que esto a los chiquillos hasta de octavo les gustaría, porque es algo nuevo, que ellos no conocen no han hecho antes, a mí me da la impresión de que a los chiquillos les gustaría, pero como dice ella uno se sale del reto y los empieza a mirar desde otro punto de vista"

36. (Sur-P4): "Es como mi profe es más humano, le pasa lo mismo que a mí, se cansa, al menos yo lo vi así, lo vi tanto en mi hijo y lo veo también con los grandes que están conmigo, hay algunos que para ellos han sido más graciosos, pero hay otros que se lo han tomado súper bien, sobre todo esto de las energías, de colocar la mano frente al otro"

37. (Sur-P6): "Nosotros también lo usamos en concejo, antes de empezar el concejo una persona dirige los ejercicios, nos vamos turnando"

38. (Sur-P5): "Sí, de hecho en la tabla aparece dinámica de bienestar"

39. (Sur-P6): "Porque empezamos con otro ánimo el concejo ya no estamos como que vamos a escuchar malas noticias"

40. (Sur-P5): "esto mismo ha permitido que perdamos el miedo, la vergüenza, al principio decían el que quiera participar es voluntario, porque a uno mismo le pasa, de repente llegas y no quieres hacerlo y te sientes obligado, pero poco a poco se fue haciendo parte de nosotros, de reírnos un rato pero lo tomamos con seriedad eso también ha ayudado"

41. (CI): "¿Asistió todo el profesorado?"

42. (De primero a cuarto responde el grupo)

43. (CI): "¿y qué pasa con los niños? Poniendo el foco en los niños ¿qué ejercicios les gustan más? ¿Qué pasa con los tipos de ejercicios que hay?, porque hay distintos tipos de ejercicios; de relajación, de conectarse consigo mismos ¿ustedes tienen claridad?"

44. (Sur-P6): "A mi curso les gusta el de sacar la rabia que tienen en el cuerpo, les encantó, me piden ese ejercicio, donde en el patio pelean o en recreo se llevan mal, entonces quieren sacar esa rabia, cuando llegan a la clase, golpeando o gritando"

45. (Sur-P4): "Sí, eso de gritar el maa por ejemplo les encanta, porque cómo van a gritar en la sala"

por ejemplo, entonces eso de gritar les encanta. Dicen ellos oh tía me relajé”

46. (Sur-P6): “También hicimos el de la grulla, porque yo quería que se concentraran en la prueba que iban a hacer, como están siempre moviéndose o con una pierna arriba, entonces ellos estaban concentrados en que le dolían los brazos y yo les dije: se dan cuenta que ustedes se pueden concentrar en algo, no en el compañero u otra cosa, se concentraron en que le dolían los brazos y les dije que así mismo tienen que concentrarse en la prueba”

47. (Sur-P4): “Los más grandes tienen una cosa más de interiorizarse con ellos, pero que no signifique tanto hacer el loco, como es otra edad se cuestionan que uno los haga pararse en un pie o tocar al otro, están en una edad en que se avergüenzan más o están con el ojo más crítico pero sí respetan mucho lo que tiene que ver con conectarse con el compañero, relajarse”

48. (Sur-P6): “Pero yo creo que es falta de costumbre no más, si es más seguido yo creo que se logra que pierdan el miedo de hacer el ridículo, yo creo que a nosotros también nos pasaba al principio”

49. (Sur-P4): Es que estamos en una sociedad que tiene miedo al ridículo”

50. (Sur-P5): “Yo tengo primero básico como dije antes y son bien inquietos, para ellos todo es jugar, pensaban que era un juego y al principio no, no querían era un desorden ya la segunda vez empezaron, yo les hice el de las manitas (moviendo la energía) y hacían así (se golpeaban las manos en tono amenazante) mirando al compañero, la segunda vez eran menos, ahora ya nadie lo hace, porque ellos son muy de golpe, muy agresivos, entonces como que se amenazaban. La grulla les gusta, la primera vez igual hubo desorden pero les gusta, ayer intenté con las energías pero fue un caos, entonces cuesta con ellos, tiene que hacer de a poco hasta que se acostumbran y al principio no eran todos lo que lo hacían pero lo he logrado de a poco. Uno como que nota el cambio porque cada vez que lo hago quedan como más tranquilos”

51. (Sur-P6): “Los míos igual tranquilitos, no hacen ningún desorden, incluso yo hice el de las manos (juego del espejo) y se dejaron llevar, no se rechazaron nada, ni hombres con mujeres, un niño se echó alcohol gel en las manos (el grupo ríe) es que no les gusta tocarse con las niñas, no sé por qué”

52. (Sur-P3): “¿Y no les pusiste un papelito, algo?”

53. (Sur-P6): “No, nada yo los dejé no más”

54. (Sur-P3): "A los niños no les gustan esas actividades de tocarse con el otro, de abrazarse no les gusta"
55. (Sur-P4): "Más los hombres que las mujeres"
56. (Sur-P5): "Y ni pensar darse un abrazo con una niña, no..." (todas ríen)
57. (Sur-P4): "Es que se molestan entre ellos entonces es el miedo a que se estén molestando"
58. (Sur-P6): "...ellos dicen los que se tocan son pololos o se quieren, no les gustan que les hagan burla"
59. (CI): "A los niños les gustan, ¿cómo les afecta?"
60. (Sur-P5): "Depende de los ejercicios, cuando son demasiado... la grulla por ejemplo yo pensé que iban a quedar demasiado desordenados pero no, lograron mantener la calma, pero en el soy feliz es tanto que ahí ya... es demasiado"
61. (Sur-P1): "El soy feliz lo hago siempre cuando se van, porque yo quiero que se vayan contentos, que sientan que lo pasaron tan bien que mañana van a llegar, porque se van con mucha energía, llegan abajo cantando, que bueno váyanse así muy alegres porque mañana tienen que volver, yo vivo diciéndoles que tienen que venir al colegio, ellos de chiquititos no quieren"
62. (Sur-P5): "La otra vez un niño me dijo que se quería ir del colegio y le dije que se cambiara de colegio y él me dijo que no, que no quería ir más a ningún colegio, me quiero quedar en mi casa viendo televisión y jugando con mi celular"
63. (Sur-P1): "Por eso yo les hago ese ejercicio, porque nosotros somos los encargados de hacer que los niños quieran venir al colegio, ellos son el futuro de nuestro país, trato de que se vayan bien contentos"
64. (CI): "Ustedes qué le pedirían a la institución en términos de material por ejemplo para poder implementarlo"
65. (Sur-P1): "Bueno yo creo que esto debe implementarse y podría ser incorporándolo a las planificaciones y yo lo hago en la mía, yo coloco al momento en que lo hice, no lo hago todos los días, no lo he hecho en las planificaciones pero sí en el libro, yo creo que de verdad para que esto se pidiera en planificaciones porque efectivamente nosotros nos manejamos con eso y si me

supervisan la clase va estar incorporado en la planificación”

66. (Sur-P3): “Yo encuentro que está bien porque de esa manera te ordenas pero también creo que siempre hay situaciones que son emergentes y de repente puedes ver a los niños que están muy perturbados y lo haces porque lo necesitas en ese momento pero no está en ninguna parte.

67. (Sur-P2): “Lo otro que podría ser es ir agregando más para que no sean tan repetitivos o ya que tienen una página ir subiendo otros ejercicios o modificaciones y cuando hayan varios armar otro manual para mandar a los colegios. Claro porque ahora se entusiasman porque todo es nuevo para ellos, pero después no habrá novedad”

68. (CI): “La música, ¿pudieron utilizarla?”

69. (Sur-P3): “En los talleres nosotros sí lo usamos”

70. (Sur-P2): “Poníamos directamente la pista, la bajábamos en línea desde el ministerio”

71. (EO): “Yo tenía una pregunta más general sobre cómo son los niños en el colegio”

72. (Sur-P3): “En general los niños de este colegio son como todos los niños, inquietos pero no se ve agresividad con mayúscula, no se ve a niños peleando a combos, a lo mejor ha pasado de repente pero no se ven matones”

73. (Sur-P1): “En general no son falta de respeto ni insolentes con los profesores en general, no son agresivos”

74. (Sur-P5): “Y lo otro es que este colegio es pura primaria”

75. (Sur-P3): “Claro y hay bastante material y personal, directivos, etcétera”

76. (CI): “¿Tienen algún proceso de selección?”

77. (Sur-P3 y Sur-P2): “Nada”

78. (Sur-P3): “Aquí recibimos de todo y aparte abarcamos la zona oriente que es parte del sector complicado. El setenta y cinco por ciento o más es vulnerable”

79. (Sur-P4): “Hay un sentido de las disciplina acá que es bastante adecuado, en el sentido que no

se les pasa gritando ni castigando pero si usamos las faltas, eso beneficia porque ellos quieren estar acá y formar parte, no quieren ser el aspecto negativo del colegio”

80. (Sur-P3): “Nosotros estamos bien comprometidos con los niños, si un niño le hace zancadilla a otro averiguamos lo que pasó e intentamos dar solución, no se dejan pasar aunque hayan sido sin intención. Como también hay seguimientos con el estudiante con el apoderado para estudiantes con muchos problemas”

81. (Sur-P2): “También hay psicólogos y psicopedagoga acá”

82. (CI): “¿Los apoderados supieron de esto?”

83. (El grupo contesta que no).

84. (Sur-P4): ‘Los apoderados de aquí son muy conflictivos, en ese sentido yo siento que los profesores están muy desvalidos, están los derechos de los niños y de los apoderados ¿pero los derechos de los profesores? Uno que tiene que enfrentarse a distintas situaciones difíciles como también rendir en todos los ámbitos lo mejor que se pueda. Siento que desde el ministerio estamos desvalidos, no hay herramientas para nosotros, siento que debemos estar pendiente de muchas cosas; que el alumno aprenda, que planifique, que se eduque, que estén felices, etcétera’

85. (Sur-P1): “Yo creo que con ésta herramienta eso pasó, nos trajeron algo para los niños pero también lo hicieron ver que era para nosotros, porque la relatora nos recordaba siempre que si nosotros estábamos mal, los niños iban a estar mal, entonces yo siento que claro, es algo que se trajo para los niños pero también para nosotros, ella nos terminó preguntar cómo se sienten, cómo están ustedes”.

86. (Sur-P3): “Si ustedes están felices los niños van a estar felices”

87. (Sur-P4): “De repente las cosas pasan la cuenta, esa es la lógica, nos acostamos tarde planificando y tenemos familia, entonces dejamos la familia de lado por cumplir acá y todo se va haciendo más grande y es como una bola que va creciendo y uno termina cansado, estresado, angustiado tratando de responder en un montón de cosas y no me siento capaz de hacer una cosa bien por estar tratando de abarcar todo el resto. Entonces esta herramienta vino a ser adecuada desde ese punto de vista”

88. (Sur-P3): “Yo igual encuentro que es adecuado, pero es otra exigencia más, en lenguaje tenemos que hacer lectura oral todos los días, en matemática cálculo mental y luego hacer este

ejercicio, los tiempos de la clase se nos reducen”

89. (Sur-P2): “Por eso no estoy de acuerdo de integrarlo a la planificación, pero si está la necesidad hay que hacerlo”

90. (CI): “Tengo una pregunta ¿sintieron ustedes algún efecto en las relaciones entre ustedes?”

91. (Sur-P4): “Sí”

92. (Sur-P3): “Nosotros hicimos el taller con el otro colegio también, del sector Oriente”

93. (Sur-P1): “Bueno, nosotras tuvimos la experiencia que nos tocaba con los otros colegas y siempre salíamos las dos cuando había que dirigir un ejercicio, a mí me llamaba la atención, si son profesores cómo no van a querer hacerlo, cómo lo harán después cuando les toque aplicar”

94. (Sur-P4): “Claro eso es un caso puntual pero siempre había un buen ánimo en el taller, se daba el espacio para echar tallas también, aparte de tener que hacer la dinámica era divertido y relajado, ver a la tía en otra faceta que no conocía por ejemplo. Cambia la visión, porque yo soy nueva y pude conocerlas más”

-(Se agradece la participación y finaliza la sesión).

7.3 Foco grupal N° 3, Escuela Norte:

“Escuela Norte”

Focos grupales de profesoras

Taller de bienestar en la escuela: "Estrategias para el mejoramiento del clima emocional en el aula"

Fecha: Lunes 05 de octubre

Entrevistadora: Ana María Cerda

Observadora: Camila Henríquez Guerra

El foco se realiza con dos profesoras de primer y segundo ciclo (P1 y P2).

1. (CI): “¿Cómo se enteran de la llegada del proyecto a la escuela?”
2. (Norte-P1): “Bueno llegan a hacer una encuesta y nos dijeron que vendría a trabajar con nosotros una persona de este proyecto y que lo hizo los días en julio”
3. (Norte-P2): “Dos días antes de salir de vacaciones, lo hicimos jueves y viernes”
4. (Norte-P1): “Claro, jueves y viernes lo hicimos con ella y al presentarnos el proyecto lo trabajamos con Paola”
5. (CI): “¿Y cuando a ustedes les dijeron que iban a trabajar esto cuál fue su primera impresión, les pareció adecuado o no?”
6. (Norte-P1): “Personalmente mi predisposición fue a conocerlo primero, a ver de qué se trataba, pero me gustó”
7. (Norte-P2): “A mí al principio me dio lata, porque yo había predispuesto esos dos días para trabajar, para terminar o que había quedado pendiente de clase, pero como no tuve alternativa, me predispuse harto para hacer el taller, aunque al principio no me llamó mucho la atención, porque yo soy de éstas que entra al tiro a la sala a trabajar, entonces esto de la vuelta a la calma como que me complicaba un poco, pero a medida que fue avanzando el taller lo encontré igual... porque con nosotros funcionó y somos igual que los niños, estamos todos conversando, nadie se quiere callar, que entra el profesor y nadie lo toma en cuenta, entonces me di cuenta como de esas cosas, y luego dije bueno si funciona con nosotros puede que funcione con los niños, entonces me dediqué al taller durante los dos días, porque uno tiene variedades de

niños, para hacerle a mi curso y a otros cursos que tenga que hacerles clases”

8. (CI): “¿Y cuál es tú curso?”

9. (Norte-P2): “Es un octavo y son niños súper pasivos, que a ellos hay que decirles las cosas para que las hagan, si tocan la campana hay que decirles que bajen porque prácticamente no se mueven, versus un séptimo que se están moviendo todo el rato, ellos entran gritando y salen gritando de la sala, entonces tengo como los dos extremos”

10. (CI): “Perdón, ¿profesora de qué eres tú?”

11. (Norte-P2): “Yo hago lenguaje”

12. (CI): “¿Y tú?”

13. (Norte-P1): “Yo hago en tercero y soy la antítesis de ella porque mi curso son chuky entonces yo esperaba que esto me diera una herramienta que pudiera funcionar, porque yo hago casi todas las materias, exceptuando matemática que lo hace una colega y ella conocía el trabajo de antes, porque donde había trabajado antes sabía de él, entonces habían ejercicios que ella hacía con los chiquillos y los calmaba, entonces claro yo me predispuse a saber qué cosas podía hacer funcionar con mi curso para calmarlos y poder trabajar con ellos”

14. (CI): “¿Te dio resultados?”

15. (Norte-P1): “Sí, pocos porque no puedo, hay momentos en que no se puede hacer, entonces yo con regularidad no lo he podido hacer, pero las veces que lo he hecho ha resultado calmarlos. Lo que no he hecho ha sido trabajar con la música, hay otra colega que lo ha hecho, que le gusta le resulta”

16. (CI): “Cuando dices que hay momentos en que no se puede usar, ¿cuáles son esos momentos?”

17. (Norte-P1): “Cuando el tiempo es como,... que hay que pasar la materia...”

18. (CI): “Por la presión que uno tiene como profe, ¿y cuándo lo has usado, en qué momento lo has hecho? Dado que la presión que uno tiene es constante...”

19. (Norte-P1): “En algunas instancias lo he hecho al inicio y en otra asignatura, por ejemplo

artes visuales que están muy dispersos”

20. (CI): “Y ahí ¿qué te pasa a ti y a los estudiantes?”

21. (Norte-P1): “Logran calmarse, logran concentrarse, por lo menos logro que se predispongan”

22. (CI): “¿por cuánto rato?”

23. (Norte-P1): “10 o 15 minutos”

24. (CI): “¿y tú?”

25. (Norte-P2): “La idea que tengo de este proyecto más que nada es de relajar a los niños, de bajar los niveles de euforia y energía del recreo, esa es la idea que tengo, por lo tanto en mi curso no lo he aplicado, porque es bastante especial, hacen todo lento, casi que no conversan entre ellos entonces son tan pasivos que yo creo que este proyecto para ellos no funciona porque son muy pasivos todo el día. Entonces no lo he aplicado, sí lo he aplicado con otros cursos, a un tercero por ejemplo, en la mañana entrando de la casa al colegio son súper quietos, pero después del recreo entran gritando, pegándose, con ellos sí lo he trabajado, no he usado el triángulo, pero sí he hecho los ejercicios de respiración, el globo es el que más he trabajado porque como decía la profesora que cuando llegaba el oxígeno al estómago, se dispersaba por todo el cuerpo. Entonces yo creo que cuando el oxígeno les llega al cerebro ayuda a bajar las revoluciones y da resultado. Aunque en general el curso es súper obediente, a veces vuelven del recreo empujándose o gritando pero después de los ejercicios bajan las revoluciones y vuelven a la calma. Igual con el séptimo me ha pasado, que también son como bien bulliciosos y lo mismo, más que nada son ejercicios de respiración. Lo que pasa es que muchas veces uno piensa que los niños actúan como uno. Por ejemplo a mí no me gusta mucho que me toquen y no me gusta tocar, entonces yo creo que si les hago un ejercicio para hacerse masaje o tocarse la mano yo creo que a los niños no les va a gustar porque a mí no me gusta, tengo esa impresión de si a mí no me gusta a ellos tampoco les va a gustar, pero sí he usado el de la respiración y siento que me ha dado buenos resultados, pero con mi curso no porque son tan pasivos que no sé qué voy a lograr si es que lo hago”

25. (CI): “Bueno igual hay unos ejercicios de activación que podrías probar si te resultan”

26. (Norte-P2): “¿Aquí en el manual?”

27. (CI): "Sí... los adolescentes son bien complejos y no es el foco del material el segundo ciclo, más bien está dirigido para los más chicos, se está diseñando otro set de materiales para quinto y sexto, pero igual si les sirve mirar o leer un poco más"

28. (Norte-P2): "Sí, yo siento que son más para primer ciclo, el caso de minero por ejemplo o que se imaginen cosas, porque tienen una imaginación tan amplia, yo en mi curso casi tengo la certeza de que si les pido imaginar algo, alguien va comentar su experiencia y los demás van a decir lo mismo que ella para no tener que hablar y tener que explicar, por eso yo no lo he aplicado con mi curso"

29. (CI): "¿y el miedo al ridículo en los curso más grandes se vio reflejado?"

30. (Norte-P1): "Sí"

31. (Norte-P2): "Sí, por ejemplo ese ejercicio que tienen que golpear con los pies y hacer cosas con las manos, lo más probable es que algunos no lo harían y por lo general después se van a burlar del compañero que lo hizo"

32. (CI): "Respecto de la capacitación, ¿qué nos pueden contar sobre cómo la sintieron? ¿Les pareció bien? ¿Qué opinan?"

33. (Norte-P2): "Yo por lo menos no tengo ninguna objeción sobre la profesora porque la voz de ella es muy suave y siempre que uno le preguntaba estaba con la sonrisa, ella te recibe con esa sonrisa y con esa cara muy expresiva y cariñosa y si me gusta su apariencia yo entro a trabajar, siempre estaba en calma no era rápida, era armoniosa"

34. (Norte-P1): "Invitaba a trabajar"

35. (Norte-P2): "Yo creo que hubo un equilibrio entre la teoría y la práctica, trabajamos con todos los ejercicios, fue bien práctico y la teoría estuvo bastante bien... luego de que ella vino, pasaron las vacaciones y luego aplicamos con los niños y ella volvió a venir nuevamente, entonces ahí salimos de las dudas que teníamos y eso me gustó, porque ha pasado con otras capacitaciones que vienen nos explican, aplicamos y luego nos quedamos con todas las dudas y las tratamos de resolver entre nosotros, yo creo que es así o no. En cambio ella después de que aplicamos vino y resolvió todas nuestras dudas, eso es súper positivo de rescatar, porque nos ha pasado que nos quedamos con las dudas"

36. (Norte-P1): "A mí me gustó encontré que estuvo bueno, trabajamos el último día cómo"

incorporarlo a la planificación”

37. (CI): “Nos contaba la jefa técnica que ustedes trabajan con planificaciones que les llegan hechas cierto”

38. (Responden que sí)

39. (CI): “¿Qué pasa con la planificación hecha y la aplicación de los ejercicios?, ¿hay algún inconveniente para incorporarlos?”

40. (Norte-P1): “Directamente no pude incorporar, no creo que se pueda hacerlo, porque yo lo trabajo con los niños en la medida en que los vea muy inquietos, ahí lo uso, cuando llego también uso los ejercicios de respiración, lo incorporo a la clase no a la planificación”

41. (CI): “¿No te influye o limita?”

42. (Norte-P1): “A veces, porque veo que el contenido es muy largo entonces me aboco a eso y no hago los ejercicios”

43. (CI): “Con lo que han aplicado ¿tú crees que pasa algo a los niños en términos de relaciones o en clases?”

44. (Norte-P1): “Yo creo que sí, el problema es que yo tengo cuatro niños muy dados a decirse cosas descalificativas, entonces los que no entran en el juego están muy tranquilos, pero a los cuatro se les nota aún más que quedaron con sus revoluciones y la onda de decirse cosas, no logré nada”

45. (CI): “¿Y en el curso de tercero se alcanza a percibir?”

46. (Norte-P2): “Lo que pasa es que yo con el curso con el que yo trabajo sólo estoy una hora después de que vuelvo del recreo con ellos, entonces no lo alcanzo a percibir, porque mi idea de clase es la quietud, si los niños están quietos está bien, si ellos tienen que gritar, conversar y experimentar se entiende el desorden pero cuando uno pasa contenido o en una actividad la idea es que estén quietos, si lo logro me despreocupo de lo demás, ese es mi objetivo y con éstos ejercicios que vuelvan a calma”

47. (CI): “¿A ustedes qué les ha pasado con los ejercicios?”

48. (Norte -P2): “Me relajan... lo que pasa es que cuando uno entra a clases y los niños se están empujando, gritando, qué se yo a mí me da como una angustia y cuando yo saco el recurso y empiezo a trabajar con ellos y se relajan y tranquilizan yo también me tranquilizo, tengo la capacidad de hablar y no gritar porque donde uno los ve gritando a todos gritando y es un griterío dentro de la sala uno tiene dos opciones o se calla y espera que los demás lo hagan o se pone a gritar, entonces uno cuando toma la primera opción de parase al medio y observar que van a hacer y no pasa nada, uno opta por la segunda opción que es gritar y yo ya me di cuenta que si no ocurre que se callen espero pacientemente a que lo hagan para aplicar el ejercicio, entonces empiezo a nombrar uno por uno, cállate, cállate, cállate y ahí aplico el ejercicio y yo también como que me bajan un poco las revoluciones porque esa histeria colectiva que se produce que me incluye como que baja y ya los niños me preguntan algo y no les respondo de manera brusca ni fuerte... eso es lo que me generan los ejercicios y entiendo que si yo estoy calmada se lo voy a transmitir a los niños”

49. (CI): “¿y a ti?”

50. (Norte -P1): “Yo igual”

51. (Norte-P2): “Es increíble pero de verdad que me pasa, pero como dice la tía viene el tema del contenido que siempre nos está pillando, a parte uno nunca puede hacer los 90 minutos de clases, siempre hay niños que se demoran y uno en esperar a esos retrasa a los demás y no alcanza a pasar los contenidos, entonces ya hay una parte de la planificación que no se realiza y resulta por lo general es la parte más importante en donde uno evalúa el rendimiento académico y siempre nos está pillando y por eso a veces no lo utilizo, aparte, como mi objetivo de la clase es que los niños estén tranquilos entonces si yo entro a la sala y los niños están tranquilos no lo tengo que utilizar”

52. (CI): “En términos personales, si tienen ésta experiencia de relajación y bajar la angustia en algún momento, ¿lo utilizan en lo cotidiano?”

53. (Norte-P2): “Yo sí porque uno se ve expuesto a situaciones complejas cuando va manejando, cuando anda en micro o en la calle, entonces las emociones afloran, entonces me acuerdo de la respiración y digo ya me voy a relajar, si llego tarde no importa, si está lleno espero, si hay taco, subo el volumen a la radio, etcétera, pero sí lo uso”

54. (Norte-P1): “La profesora decía que era actriz y una de las cosas que hacía era la pedagogía teatral y yo en un momento también hice pedagogía teatral, entonces los ejercicios de respiración siempre me han acompañado para poder trabajar la parte con niños y la mía, sin

embargo de lo que yo sabía o intuía ahora tengo un marco, hay una cosa más certera”

55. (CI): “¿ustedes ven que los profesores conversen sobre el tema?”

56. (Norte-P2): “Yo lo he escuchado de las colegas en la sala de profesores, por ejemplo la colega de la mañana yo sé que constantemente ella lo aplica, de hecho ella es la encargada de la formación el día lunes, ella lo ha aplicado para el colegio y lo he escuchado de ella y de la profesora jefe de tercero, por lo general de las colegas de primer ciclo”

57. (Norte-P1): “Yo no sé si nos pilla siempre el tiempo, pero yo me acuerdo otra profesora que lo mencionó que aplicaba con el sexto y daba resultado, de hecho cuando ella ponía el cd los niños se predisponían a trabajar, pero yo no lo he utilizado”

58. (CI): “¿Y el triángulo lo han utilizado?”

59. (Norte-P1): “Se me olvida utilizarlo, algunas veces lo ocupo y a los niños les produce curiosidad, están más pendientes del instrumento que de la actividad”

60. (Norte-P2): “Yo hice un reemplazo en primero y ya lo tenían adaptado a su rutina, la tía que es asistente de primero lo ocupaba, entonces ella se paraba a delante, lo hacía sonar y los niños obedecían. Entonces con ella los niños están súper condicionados porque ellos escuchaban el sonido y todos a sus lugares, más efectivo que el ¡síéntense! o ¡cállense!”

61. (CI): “¿y sobre el material, específicamente el libro?”

62. (Norte-P2): “A mí me gustó porque está separado por ítem, por que trae...”

63. (Norte-P1): “Porque especifica bien para qué es cada ítem”

64. (Norte-P2): “Las imágenes son bien claras con lo que hay que hacer, como trae los dibujos y aparte traen los ejemplos y los mándalas. A parte los títulos de los ejercicios son súper llamativos, ejemplo “inflar el globo” me llamaban la atención, pero lo encontré entretenido, lo bueno que el anillado permite abrir y dar vuelta, hasta esto cumple su objetivo de ayudarnos más”

65. (CI): “¿y la página?”

66. (Norte-P2): “No la he visto”

67. (Norte-P1). “Yo la vi pero me aboque más a la parte en que ustedes hicieron la implementación del proyecto en una escuela que yo había trabajado, entonces empecé a buscar a todos los colegas...”

68. (CI): “Reencuentro con los colegas... ¿utilizaron alguna vez la bitácora para registrar los ejercicios?”

69. (Ambas responden que no)

70. (CI): “¿ustedes qué valoran de la experiencia, o qué creen que podría seguir, desde la perspectiva de ustedes?”

71. (Norte-P1): “Tiene un valor, tal vez si se contemplara dentro de una planificación, darle el espacio conveniente para regularizar, que pudiese estar inserto”

72. (Norte-P2): “Que fuera como parte de, que todos los días después del recreo en todos los cursos se asignaran diez minutos para hacer los ejercicios, como por lo menos yo en segundo ciclo cambio mucho de sala, pero si fuese regla como dice la tía, sería más fácil que se hicieran en todos los cursos ejercicios a la misma hora, independiente del ejercicio que sea. Lamentablemente este curso se dio cuando ya estaban listas las planificaciones no se alcanzaron a insertar lo más probable es que de aquí a fin de año se comenta o solicita que se incluya... pero a mí por lo menos me ha dado buenos resultados desde que yo lo uso, es una tremenda herramienta para calmar a los niños, porque con el griterío que de repente se hace en la sala, yo no sé qué hacer, antes no sabía qué hacer, yo salía tomaba aire y entraba, ahora tengo la herramienta de no sólo calmarme yo, sino calmar también a los niños que ese es el objetivo. Ahora qué le agregaría yo, ejercicios para segundo ciclo, porque yo me muevo en ese ámbito de quinto a octavo por lo general, son justo cuatro años en que los niños emocionalmente cambian mucho, porque yo podría hacer un ejercicio en cuarto y hasta quinto, pero en octavo ya es muy diferente, eso creo que le agregaría, pero para mí a cumplido el objetivo, que los niños se calmen dentro de la sala”

73. (Norte-P1): “Yo estoy empezando una unidad nueva y también estoy como usando más los ejercicios, porque en aquella semana en donde nos toca evaluar uno se aboca más en la prueba y a darle más instancia a eso”

74. (CI): “¿y qué ejercicios más usan?”

75. (Norte-P1): “Yo uso la parte de expresando las emociones, moviendo la energía, escuchando a corazón, inflando el globo también. El día que usé liberando el sonido nunca más...”

76. (CI): “¿por qué?”

77. (Norte-P1): “o Zapateando la rabia, se pusieron a gritar y no... los decibeles subieron más”

78. (CI): “¿y el pateando la rabia también subió los decibeles?”

79. (Norte-P1): “Una vez lo hice y me resultó, en realidad era experimentando al inicio de la jornada, pero cuando lo hice en una instancia de mitad de clase no... quedaron todos después sentados zapateando”

80. (CI): “¿Y tú?”

81. (Norte-P2): “Yo he mezclado ejercicios, porque yo hago clases de educación física también, entonces yo hacía ejercicios después de que hacíamos toda la actividad física, hay una hora de la clase en que los niños deben volver a la calma, ejercicios de respiración, de imaginación, uno los va guiando el relato y luego les pregunta cómo se sintieron, pero lo que más trabajo yo es la respiración porque a mí me resulta”

82. (OA): “¿Cuál es la importancia o valoración que le asignan al trabajo emocional en el aula?”

83. (Norte-P1): “Yo creo que lo tenía considerado pero no sabía cómo canalizarlo, entonces esto me ha permitido que de alguna manera esas emociones, eso que traían de afuera de tanta algarabía bajarla con la respiración yo creo que por ahí va, lo que no he atrevido a hacer es eso de tocarse, porque son muy peleadores y tienen como polos, hay algunos que están todo el rato tocándose y se creen zombis y andan mordiéndose, entonces realmente no me atrevido hacerlo”

84. (OA): “¿Eso por los niños o por un aspecto personal?”

85. (Norte-P1): “Yo creo que más por los niños que por mí, porque se me pueden ir de las manos algunas cosas que no sabía cómo solucionarlo. Yo terminé el semestre con dos niñas que se agredían mutuamente y terminaron pegándose y zamarreándose del pelo y yo quedé impávida, nunca había visto algo semejante, fue atroz”

86. (Norte-P2): “Yo soy muy emocional, entonces me cuesta un poco trabajar el tema de las

emociones con los niños. Por ejemplo hoy día le llamé la atención a los niños por que no habían hecho la tarea y una niña se me acerca diciendo que tenía que hablar conmigo y me contó una historia que está viviendo familiar bien fuerte, como ya están en la etapa de cambiar de niñez a la adolescencia en donde ya no ve los problemas como una niña, lo ve como grande entonces de repente sentía que ella era como más madura que hasta los mismos papás y cuando ya se puso a llorar eso me angustia, no me gusta ver a los niños sufrir por adultos, que de repente lloren por cosas que los mismos adultos lo generan me complican y que de repente me desespero por encontrar una solución que no está en mis manos, entonces tratar de encontrar el consejo adecuado para que ella no tome una decisión drástica también me cuesta, tengo un niño que hace poco le mataron el papá y uno no sabe qué decir y a veces pienso que uno no tiene nada que decir sólo escucharlos, pero uno con el afán de dar una respuesta, con el afán de tratar de solucionarle su problema quiere decir algo y la verdad es que ellos no quieren que uno les diga algo sólo quieren desahogarse y llorar y después se van con cientos de kilos menos, pero me complica esa situación por eso no trato de tocar mucho el tema emocional porque me cuesta, mi forma de solucionar ese problema es sentarlo con el compañero que tenga más confianza para que pueda desahogarse, entonces yo después le preguntó al que se sentó con la persona que tenía el problema, esa es mi forma de ayudar, sentarlos con personas que lo van a ayudar, que lo van a escuchar. Es tema trabajar las emociones con los niños de mi curso, con los chiquititos no, porque ellos viven en otro mundo de fantasía, para los adolescentes cuando pelean los papás casi que se acaba el mundo y para los niños no, es una pelea más, de todas las que escuchan a diario y para los adolescentes no es lo mismo y ahí me complica más...”

87. (CI): “Agradecemos su participación”

-(Finaliza la entrevista).

7.4 Foco grupal N° 4, Escuela Rural:

“Escuela Rural”

Foco grupal de profesoras

Programa de bienestar en la escuela: "Estrategias para el mejoramiento del clima emocional en el aula"

Fecha: Jueves 04 de diciembre

Entrevistadora: Ana María Cerda

Observadora: Camila Henríquez Guerra

La entrevistadora Ana María Cerda (E) comienza el foco grupal invitando a las profesoras a presentarse y luego les pide a las presentes su consentimiento para que la sesión sea grabada por motivos investigativos, la cual el grupo accede.

1. (E): ‘Les quería pedir que comentaran respecto a la capacitación que asistieron sobre “Bienestar en la escuela”. ¿Qué les pareció el curso?’
2. (Rural-P4): “Yo quiero hablar, a mí la estrategia me gustó mucho, que vinieran a capacitar y entregaran un material. A nosotros siempre nos ha gustado usar herramientas para trabajar con los niños, música, por ejemplo y en lo personal yo he trabajado con yoga, trabajar la respiración, y la relajación con el cuerpo... de hecho hemos tenido capacitaciones anteriormente. Pero este curso vino a sistematizar lo que ya sabíamos y a profundizarlo y entregarnos otras herramientas, por que nosotras antes no teníamos los recursos para trabajar como ahora... En mi caso me parece muy interesante el curso, que lo siguiéramos aplicando... en mi caso lo hago todos los días pero en las mañanas y cuando la situación lo requiere, cuando los niños están muy inquietos por ejemplo, ahí son muy adecuadas las estrategias y fáciles de aplicar”.
3. (Rural-P2): “A mí me hizo recordar cuando antes trabajábamos con la “motora postural” cuando hacíamos ejercicios de respiración de concentración, así que esto viene a complementar más el trabajo que uno realiza... y también se ha puesto en práctica aquí en el colegio... y tal como dice la tía Paty (L.E-P4) en cualquier momento que uno desee se puede aplicar, pienso que en todos los curso se podría aplicar sin ningún miedo desde 1ero a 8vo”.
4. (Rural-P3):“A mí también me pareció bueno, como decía la colega usar los ejercicios para volver a la calma, sobre todo cuando están muy inquietos o muy ansiosos es una buena estrategia para hacerlos respirar, canalizar sus energías, a mí me ha servido mucho... con

respecto a lo que decía la tía (L.E-P2):yo creo que trabajar con estos ejercicios con los más grandes cuesta más, porque los más chiquititos resulta muy bien... quizás deberían haber otros ejercicios para trabajar con los más grandes”.

5. (Rural-P4):“Pero yo creo que una vez que esto se sistematice en las escuelas y nosotras lo hagamos de primero a cuarto básico, cuando los niños vayan subiendo de curso lo van a tener internalizado como con la “motora postural” esos ejercicios también estaban sistematizados y los hacían durante toda la mañana, les ayudaban a respirar bien, al equilibrio, etc.”.

6. (CI): “En relación a las capacitadoras ¿cómo se sintieron durante la capacitación?”

7. (Rural-P5) “En cuanto a las capacitadoras yo encuentro que manejaban bien el tema, ellas sabían lo que enseñaban una daba las instrucciones y la otra realizaba los ejercicios, la práctica, a ella la encontrábamos muy seca, bueno a la que hablaba la teoría también...”

8. (Rural-P3):“A nosotros nos ayudó mucho a relajarnos... yo tenía una cierta incomodidad con el curso porque no me gusta eso de tocarse, pero después cuando empezó la práctica me ayudo a mí en lo personal, para mi autocontrol a mí me gustó y después me fui encantando cada vez más con los ejercicios”.

9. (Rural-P5) “Otra cosa que yo encuentro muy buena es la entrega de materiales, el cd, el triángulo, porque no hubiera sido lo mismo si nos dijiesen: ya tienen que hacer esto con un triángulo, pero haciendo los ejercicios con el material tiene otra valoración”.

10. (Rural-P4):“A parte la utilización del triángulo es genial para organizarse, uno toca el triángulo y los niños se predisponen para realizar un ejercicio y si vuelvo a tocar saben que es porque terminó el ejercicio”.

11. (E) “¿y con respecto a los tiempos de la capacitación?”

12. (Rural-P4):“Encuentro que la capacitación podría ser acá en la escuela, porque el tener que coincidir con los tiempos, que no llegábamos, etc. y para ellos también es incómodo, la locomoción no es lo mejor para la gente que viene en micro”.

13. (Rural-P5) “Lo otro es que las clases no sean tan separadas, nosotras teníamos una vez al mes, y durante ese mes teníamos que hacer los ejercicios, leer el manual, pero no teníamos a alguien que nos monitoreara los ejercicios”.

14. (Rural-P2): "Pero en general la capacitación fue buena, ellas fueron cercanas" (las relatoras).
15. (Rural-P1): "Ellas fueron muy cercanas y comprensivas por la jornada laboral ardua, entonces ellas igual entendían... al principio parecíamos como los mismos niños de la sala, riendo, desordenados..."
16. (Rural-P2): "Como también habían profesores de otra escuela, otras personas, nos daba un poco de vergüenza, cuando decían cierren los ojos nadie los cerraba estábamos más pendiente de los compañeros, pero después nos integramos y trabajamos todos".
17. (E) "Con respecto a los niños, ¿qué pasa con ellos? ¿Los ayuda en algo?"
18. (Rural-P1) "Todos los profesores decían que los ejercicios, la mayoría había hecho al menos uno de los ejercicios y que los niños tenían cambios, estaban más calmados, bajaron las revoluciones".
19. (Rural -P3): "De hecho nosotros lo hicimos de manera masiva, fue un día lunes que buscamos el día por que llegan muy inquietos y se noto el cambio porque quedaron más relajados y tienen buena disposición, siempre hay tres que tienen un poco de vergüenza pero en general se logra".
20. (E) "¿Ese estado de relajó, de concentración tiene un tiempo de duración?"
21. (Rural -P4): "Depende del niño y de la actividad que se haga, porque si lo que continúa es un poco latoso, es obvio que se va a latear, ya no depende del ejercicio, sino de muchos factores, pero al menos tienen disposición al trabajo y se relajan, fluyen".
22. (E): "¿Personalmente a ustedes el usar estas herramientas ha significado cambios?"
23. (Rural-P5): "Cuando uno respira, ya no grita".
24. (Rural-P3): "Usar herramientas como el triángulo también ayuda para la concentración, la música para trabajarla con otros subsectores, ponerla de fondo para las actividades... A mí me ha ayudado, para la respiración y el autocontrol, no solo lo he practicado con los niños sino con personas adultas también y ha resultado".
25. (Rural -P4): "Yo siento que cuando no hago un ejercicio al día me siento como en deuda conmigo y con los niños, y cuando yo saco el triángulo es maravilloso, los niños siempre me

piden que haga al menos uno, yo de repente hago más porque están muy inquietos... y sirve”.

26. (Rural -P2): “Los niños piden hacer los ejercicios, el elástico les gusta mucho”.

27. (Rural -P4): “Se ríen mucho cuando hacen la grulla, porque como todavía no tienen buen equilibrio, se paran y se caen, tratan de imitar la grulla. Ésta también viene en la “motora postural”

28. (Rural-P3): “Yo aún no lo he trabajado pero mis colegas dicen que es genial, trabajar con mándalas, se concentran hartito... de hecho una apoderada me preguntó que era un mándala porque el niño había llegado comentando a su casa, yo le explique que hasta la psicóloga lo estaba trabajando”.

29. (Rural): “Yo he trabajado mucho con mándala, siempre lo he hecho, como también trabajar con música clásica, los lunes hacen yoga...”

30. (Rural-P1): “Se trabaja con niños con necesidades educativas especiales y quienes tengan problemas de hiperactividad. El 60% de las matrículas tiene necesidades educativas especiales, mínimo ocho integrados por curso”.

31. (Rural-P4): “Aquí convergen mucho niños que vienen de afuera y los de acá, son migrantes que tienen otras vivencias, formas de expresarse de hablar”.

32. (Rural-P3): “Los niños de acá son más rurales por así decirlo más suavitos, tienen otra forma de relacionarse, otras costumbres, distinto a los de la ciudad, ha cambiado el perfil de los alumnos”.

33. (E) “Con respecto a las relaciones entre los profesores y directivos ¿han percibido algún cambio en las relaciones?”

34. (Rural-P4): “La verdad es que siempre ha habido buena convivencia, buen clima de convivencia entre nosotros, todos podemos hablar con todos, a pensar de las diferencias profesionales, pero no hay conflictos entre nosotros”.

35. (Rural-P2): “Podemos tener diferencias pero nada más”.

36. (Rural-P5): “Nosotros usamos las dinámicas como tallas, decimos ¡soy feliz, me siento bien!”

37. (Rural-P4): "Y la dirección siempre nos ha apoyado, compartió todas las jornadas con nosotras, estuvo presente en las cuatro jornadas que estuvimos y participando activamente el director e inspector".
38. (Rural-P3): "El inspector fue el que guió la actividad masiva que hicimos con los ejercicios, con megáfono dio las instrucciones para la actividad".
39. (Rural-P4): "Toda la escuela está comprometida con la estrategia".
40. (E): "Qué quisieran decir ustedes sobre este proyecto, para mejorarlo por ejemplo".
41. (Rural-P4): "Este proyecto nos ha servido para mejorar la convivencia en la sala, porque cuando hacemos el inicio nos planteamos todos el mismo objetivo para nuestro bienestar, entonces todos colaboran..."
42. (Rural-P3): "El que estaba molestando deja de molestar..."
43. (Rural-P4): "Claro, todos participan, no se hacen bromas, están todos pendientes de hacer el ejercicio".
44. (Rural-P5): "A mí me ha pasado que entre ellos... uf! Tengo tres niños mega activos, hay uno que es muy agresivo, toma las cosas y las tira. Y me ha pasado ver que sus compañeras le dicen: tranquilo, respira infla la guata-, como el globo, ellos mismos se van guiando y auto-controlando".
45. (Rural-P4): "Yo lo encuentro muy recomendable".
46. (Rural-P3): "Por lo menos yo lo hago cuando lo encuentro necesario, no es como decía una profesora: ya a tal hora, no es algo impuesto es una necesidad"
47. (Rural-P4): "Yo siempre lo requiero en la mañana, es como partir con energía, pero si fuese impuesto no resultaría, nosotros lo aplicamos de forma libre, bastante flexible"
48. (Rural-P3): "Yo creo que es súper aplicable en el segundo ciclo si se hiciera de forma más sistematizada, por ejemplo yo estoy en 3ero y ellos después van a estar en 4to y 5to y lo van a tener más incorporada, en 5to no les va a costar nada"
49. (Rural-P2): "El problema es trabajarlo con niños de 5to a 8vo porque son más grandes y les

da vergüenza, distinto sería si lo han trabajado anteriormente y a lo mejor pueden buscar ustedes los recursos para trabajar con los más grandes”.

50. (Rural-P3): “Trabaja con música siempre resulta”

51. (Rural-P4): “Pero cuando crecen con la estrategia incorporada y es un hábito ya va a ser normal trabajar con este tipo de ejercicios”

52. (Rural-P3): “También es muy importante trabajar con el triángulo, nosotras trabajábamos antes con el pandero, pero inquietaba es muy fuerte, inquieta más a los estudiantes”

53. (Rural-P4): “Es muy importante la utilización del triángulo porque predispone los ejercicios, todos saben que algún ejercicio entretenido viene... el director de orquesta”

54. (Rural-P3): “Yo recuerdo el ejercicio del corazón... el ver las caras de los niños, esa felicidad que tenían y cuando se tocaron el corazón, lo acariciaron... yo les pregunté si algunas vez se habían hecho cariño en el corazón y respondieron que no, fue grata la experiencia, lo ligué en orientación, el quererse, el cuidarse”

55. (Rural-P4): “Es un aporte, influye en sus estados de ánimo, son diferentes temas”

56. (E): “Con respecto a los ejercicios ¿Alguno resultó incómodo o dificultoso?”

57. (Rural-P3): “A mí me costaban los ejercicios de tocarme con otras personas, no me gustaban”

58. (Rural-P4): “Al principio cuando hacíamos los ejercicios mucha risa... pero no de burla sino de nervios, estábamos más pendientes de lo que hacían los compañeros”

59. (Rural-P5): “Cuando don Carlos (el inspector) nos sacó las fotos durante los ejercicios, y después nos subió a la página de la escuela”

60. (E): “El ejercicio en pareja ¿ustedes lo realizaron en clases?”

61. (Rural-P4): “Si yo he hecho el espejo, pero al principio les cuesta entender la dinámica, pero después lo logran”

62. (Rural-P2): “Yo creo que es muy bueno el del espejo, porque es como la primera instancia,

llevarlos a poder aprender a tocarse, porque nosotros no nos tocamos, a ir perdiendo el pudor a tocarse”

63. (Rural-P5): “Yo tengo un alumno que tiene parálisis al lado izquierdo del cuerpo, entonces al principio les daba cosa que les tocara con él, y yo les preguntaba por qué: porque nos da cosa tía. Samuel mueve muy bien la mano derecha, pero la izquierda no, después yo les dije que debían tomarle la mano y moverla suavemente y ahí después de ser una situación incómoda pasó a ser algo lindo donde todos querían darle movimiento a la mano del Samuel, se transformó en una instancia súper linda... porque él escondía su mano, no la dibujaba, no la movía, entonces fue muy linda la instancia, y yo nunca me acordé que eso podía pasar pero se dio y fue una experiencia súper linda... pero él ahora se acepta, ha sido un proceso pero el ahora dibuja su mano izquierda la intenta mover, el año pasado representó a la escuela bailando cueca, y más que él tenga sus trabas es cómo nosotros lo hemos ido afrontando en el camino... y el curso ese día... yo ya lloraba y los niños me preguntaban qué me pasaba, pero yo les decía que continuaran con la actividad”

64. (E): “¿Hay algún ejercicio que ustedes consideran que sería bueno eliminarlo del manual?”

65. (Rural-P5): “No, porque están bien organizados para cada cosa... yo incorporaría más porque en un año se van a aburrir, se los sabrán de memoria”

66. (E): “¿Ustedes evidencian algún cambio en el clima del aula a partir de este trabajo?”

67. (Rural-P2): “Si se fortalece más el clima del aula, porque de partida ellos hacen el ejercicio y después seguimos la actividad ya no hay tanto desorden, se van respetando uno al otro, se van conociendo más y se aceptan como son y eso les cuesta mucho, por ejemplo discriminan a una niña que al principio nadie quería hacer ejercicios con ella, y ahora la integran, cuando les toca trabajar en pareja ya no queda solita”.

68. (Rural-P4): “Además que bajan las tensiones, ya no están alterados después de un ejercicio, dura más, aprenden a escuchar”

69. (Rural-P3): “Es como si resetearan el chip, como que se desconectan del desorden y vuelven a cero”

70. (Rural-P4): “Dura más la concentración”

71. (Rural-P5): “A uno estratégicamente le sirve, porque si uno ve que nos están escuchando

cuando uno le da las instrucciones, el que se callen entre ellos para que me escuchen, si ellos no se escuchan, siempre quieren entre todos hablar, gritar, pero los ejercicios ayudan a que ellos mismos se autorregulen, si empiezan: *oye cállate que el ejercicio va a empezar, la tía está hablando*”

72. (Rural-P4): “Sobre todo cuando uno usa el triángulo, saben que vendrá un ejercicio y se empiezan a callar, se van guiando también... sobre todo el día lunes, yo creo que es el más útil, porque llegan de la casa con las revoluciones a mil, y todos quieren hablar, moverse, están con las revoluciones a mil, llegan con una inquietud, muy dispersos, así que estos ejercicios el día lunes a primera hora son de gran utilidad”

73. (Rural-P2): “...después tienen el problema de que se lo exigen al otro profesor que viene y esperan que profesor no se para adelante y les grite que estén todos sentados no, también esperan que llegue alguien tranquilo, que no esté tan alterado entonces eso ha ayudado a que ellos busquen que un profesor baje su ansiedad de estar diciendo todo el rato lo que tienen que hacer, ellos también quieren a alguien tranquilo adelante que no pierda el control”

74. (E): “Bueno, si alguien más desea comentar algo que no se pregunto, adelante”

75. (Rural-P3): “Esperamos más ejercicios”

76. (Rural-P3): “Es muy buena estrategia, podrían incorporar yoga en los ejercicios”

77. (Rural-P4): “Si, es muy buena estrategia, yo asistí a dos clases de yoga y me resultó muy bueno, me hizo muy bien”

-Finaliza la sesión.

7.5 Entrevista a coordinadora Escuela Lautaro

Entrevista

Escuela Lautaro

Programa de bienestar en la escuela: "Estrategias para el mejoramiento del clima emocional en el aula"

Fecha: Martes 06 de enero

Entrevistador (E)

Entrevistada: (Coordinadora del programa de integración) (CI)

Observadora (OR)

-(E): "El objetivo de la entrevista es poder conocer el proceso completo desde la perspectiva de la institución"

- (CI): "Yo soy coordinadora del programa de integración y en términos de la información que vas a recabar conmigo será efectivamente la que más necesitas o..."

-(E): "Básicamente porque eres la persona que ha estado más desde la institución ha estado como ordenando entonces podríamos entrevistar a otra persona pero si no ha estado muy encima no... la idea es que sea parte de la institución pero que nos pueda explicar, claro nosotros podríamos entrevistar a jefe de UTP pero no ha estado tan... podría explicarnos su opinión pero puede ser muy externo, esa es la realidad... en primer lugar, como en general nos interesaría saber cómo es que llega, cómo te enteras tú, cuál es el proceso de llegada del taller acá y cuál es la perspectiva de la escuela"

-(CI): "Ya, cómo llega, nos invita a participar Flavia y Loreto, porque el colegio ya había trabajado asistencia técnica con el PIIE en el área de UTP, por lo tanto ya tenemos una trayectoria con el PIIE, de varios años, ya diría que son tres, entonces Flavia pensó que sería bueno que el colegio participara en el proyecto y lo conversó con Loreto y me contactó a principios de año, en enero más o menos, así que llega y en marzo se concretiza y vino Loreto a conversar con el director y..."

-(E): "Y cuando a ti te cuentan de qué se trata el proyecto, ¿tú sientes que tiene relación con las necesidades de la escuela?"

-(CI): "A ver, te cuento bien la historia, yo siento que es necesario y es necesario en todos los colegios porque tengo formación en el área, un magíster en educación emocional con

Juan Casassus pero yo creo que sí esta es la respuesta a muchos problemas de las escuelas en términos de aprendizaje de los estudiantes y del clima en el colegio y cuando me cuentan la Flavia ya me había comentado de la primera etapa del proyecto, me mostró artículos y entonces tenía un conocimiento y bien, yo sé que esto hace bien en los colegios, se necesita, es muy necesario”

-(E): “¿Y a éste colegio en particular?”

-(CI): “Más, porque tiene un pésimo clima organizacional, un pésimo ambiente laboral, no solo a nivel personal sino que también la relación con los estudiantes no es buena, tenemos altas tasas de deserción escolar, estudiantes que no quieren entrar a clases que deambulan por el patio, entonces se genera mucho problema conductual, entendida entre comillas como lo conductual claramente, entonces sí es necesario. El año 2000 bien, hicimos una capacitación de educación emocional con Casassus, lo comentaron los profesores e hicieron la capacitación inicial y cuando había que trabajar todo el tema de los talleres para hacer el seguimiento en el año y el trabajo propiamente tal de los profesores con los estudiantes, los profesores preguntaron en masa si era obligación hacerlo, se les dijo que no porque nosotros no podemos obligar a la gente a hacer en temas de educación emocional no se puede, no tiene sentido y con eso ellos prefirieron en masa restarse de la capacitación y en ese momento el director que estaba en el colegio decidió no hacerla y hubo mucha resistencia, ahora ellos argumentan que fue que se les impuso como capacitación y que por eso se generó tanta resistencia, yo creo que no, yo creo que no es eso lo que genera resistencia sino mirar esto que me pasa a mí dentro del aula con estos estudiantes y las dificultades que hayan, hay más resistencia a eso a efectivamente mirar qué es lo que hay ahí”

-(E): “¿y tú crees que entre el 2010 y ahora ha cambiado?”

-(CI): “Levemente ha cambiado, sí ha cambiado”

-(E): “¿y por qué?”

-(CI): “Porque también ha habido un conversar más del tema y exponer ahí que es necesario centrarse en el aprendizaje, centrarse en los estudiantes, eso está de manifiesto tanto de la gente que está ahora en el equipo directivo y porque la UMCE ha entrado más fuerte en lo que es su administración en el colegio con más personas, más práctica, más estudiantes que vienen entonces y quizás se visualiza mucho más ahora la realidad y eso se conversa más, está más explícito...”

-(E): “¿En el colegio?”

-(CI): “En el colegio...”

-(E): “¿Quién lo presenta, quién se lo presenta a los profesores, tú o el director?”

-(CI): “Mira el año pasado el programa de integración decidimos que íbamos a incorporar a estudiantes sordos a la enseñanza media y eso generó una resistencia... lo que siempre implica una resistencia y a partir de ahí empezamos a visualizar muchas más cosas, por eso es que se ponen nudos muchos más críticos que van evidenciando lo que va pasando con ellos y porqué la práctica y porqué resistencia, los argumentos de ellos por ejemplo a integrar niños sordos eran las dificultades que ellos ya tenían con los estudiantes común y corrientes que tenía el colegio, sordos era peor y ahí la UMCE decide que sí, que de todas maneras aunque ellos se resistan y no quieran y que la experiencia va y se hace y eso va poniendo otros puntos de vista, va evidenciando otras situaciones que hacen que ellos miren más”

-(E): “y el taller mismo, ¿cómo ves tú la reflexión de la institución respecto del taller?”

-(CI): “Cuando se cuenta que se va a trabajar el taller de bienestar y que van a venir a hacer las sesiones, la primera reacción es ah sí okey, sin mucha conciencia de lo que se iba a hacer, pero ya se les avisa lo que se va a hacer, pero ya cuando vienen a hacer las encuestas y Dante explica en el consejo y les pide que llenen las encuestas, esto ya es más concreto y sí empiezan a entender por la encuesta que van a trabajar en el ámbito del ambiente que hay en el colegio tanto de ellos, porque ellos ponen en manifiesto que tienen la necesidad de estar en mejores condiciones, éstos profesores se sienten como muy exigidos con el tipo de alumnos que trabajan, eso es como lo que ellos manifiestan finalmente y que no tienen las herramientas, a demás me acorde que cuando planteamos esto de trabajar con sordos y planteamos las estrategias ellos lo que plantean es que sientes que no tienen herramientas y manejo de estrategias para trabajar con chicos con dificultades como estos, y esto es porque son chicos vulnerables que provienen de un ambiente que es altamente vulnerable sí, eso lo manifiestan claramente y se sigue manifestando”

-(E): “Y ahora en general, no sé si podrías hacerme como un relato un poco de cómo fue el taller mismo y la reflexión que tu viste de los profesores”

-(CI): “cuando partimos bueno, hubo así como harto rezongo, y como que ya bueno vamos a tener que ir y va a ser los miércoles y okey, pero cuando claro empiezan a escuchar y ver de lo que se trataba, empiezan como abrirse, a manifestar lo que... las expectativas que ellos tenían a demás después de esto y lo que había sido su experiencia y que muchos de ellos intuían, me acuerdo de la M sobre todo que fue la que más manifestó, que creían que esto era muy necesario porque sentían que tenían muchas dificultades en relación con éste tema”

-(E): “¿y en el transcurso?”

-(CI): “En el transcurso ellos se fueron encantados, ya no había problema, salvo menciones honrosas que habían ahí que claramente nunca engancharon y que fueron más bien obligados, hubo otros que simplemente no asistieron también porque partimos... éramos como treinta al inicio y terminamos como veinte más menos, hubo casos en que no simplemente porque no estaban dentro del aula, incluimos ahí a asistentes de la educación y de esos la mayoría se restaron, las educadoras de párvulo por ahí porque tuvieron licencia y después no tuvieron más continuidad y dos profesores que lo terminaron pero que al final no le encontraron mucho sentido el tema de trabajar esto en el aula, del clima emocional y de darle espacio a los estudiantes a pesar que en su relato, uno de ellos que igual no está ahora porque lo desvincularon, sí aplicó algunas de las actividades del manual en el aula”

-(E): “Ahora y en general en el grupo, tú dices que se abrieron y eso se debió a... o ¿cómo explicarías este proceso?”

-(CI): “Yo creo que tiene que ver con la instancia, con el espacio que se le da a los profesores también y ellos sientes que éste tipo de capacitación les permite a ellos es poder manifestar lo que ellos experimentan en el día a día pero desde lo emocional, o sea la angustia, las preocupaciones de sus estudiantes, el estrés y esos espacios no los tienen habitualmente”

-(E): “Habitualmente no y ellos sí lo manifestaron”

-(CI): “Sí claramente”

-(E): “Y en términos de la relación con las monitoras ¿cuál fue la experiencia respecto al trabajo que ellas hicieron?”

-(CI): "Súper bien, trabajamos con la Paola y bien, igual al principio a la Paola le costó, tuvo que hacer un gran esfuerzo y sentía que no tenía retroalimentación en primera instancia hasta después sin ningún problema fluyó relacionándose bien con los profesores"

-(E): "Y la participación de ellos mismos en la actividad ¿cómo la viste?"

-(CI): "Habían profesores que participaban mucho y otros nada"

-(E): "Y el tipo de actividades que hicieron fueron acordes ¿cómo lo vez en relación a los profesores?"

-(CI): "En éstas actividades los profesores siempre van a sentir que les da un poco de vergüenza al principio, pero después ya pierden la vergüenza y sí hay profesores que no se atreven, de hecho yo igual participaba de los talleres pero igual habían actividades en que yo miraba lo que había, qué estaba pasando y claro uno ve las dificultades, el moverse por ejemplo que le cuesta a algunas personas, de que no se mueven o expresarse corporalmente, los veo así restringidos, pero con el ir y la última sesión fue súper buena, me acordé ahora el círculo, fue súper buena ya pierde como ese pudor inicial..."

-(E): "Pudor inicial"

-(CI): "Sí"

-(E): "Y en términos de los profesores en relación a la escuela ¿cómo son?"

-(CI): "¿En términos de relación?"

-(E): "¿y cómo fueron en el taller?"

-(CI): "Yo creo que el taller igual permitió acercarse más a alguno que no tenían mucha relación, eso *cordializa* un poco las relaciones mucho más, porque igual en total los funcionarios son como setenta y cinco, los profesores son cincuenta y nueve entre media y básica, párvulo, ahora no todo el mundo se topa todo el tiempo entonces y esto era para básica, participaban profesores de segundo ciclo también pero permite como estrechar las relaciones, participo también gente del programa de integración que trabaja en básica y eso también hace que vayan... de hecho ahí uno ve que las relaciones entre

los profesores del programa de integración con los de aula regular se estrecharon mucho más y fueron justamente ahí donde implementaron muchas más acciones, en esas combinaciones”

-(E): “¿En el aula?”

-(CI): “En el aula”

-(E): “Algunas de éstas actividades con conjunto de los profesores”

-(CI): “Sí”

-(E): “Y eso como coordinadora, ¿te lo preguntaron, lo estimulaste, cómo fue eso?”

-(CI): “Yo lo estimulo siempre”

-(E): “Esta bien”

-(CI): “Yo lo estimulo y aparte tiene que ver con la formación en educación diferencial, es muy distinta en esa área porque nosotras sabemos que por la vía de las emociones, del buscar la motivación de los estudiantes, la cosa más personal, más de tú a tú, la preocupación por el estudiante genera un cambio al estudiante y si disposición al aprendizaje”

-(E): “¿y eso cómo lo haces tú, cómo es la relación con... cuántos son del equipo del PIIE?”

-(CI): “Somos once”

-(E): “Once”

-(CI): “Todos fonoaudiólogos, los educadores diferenciales, internos del lenguaje de señas”

-(E): “¿Y ellos no te dicen nada?”

-(CI): “Lo conversamos, siempre lo conversamos en las reuniones y está en nuestra formación que aparezca lo emocional siempre, nosotros sabemos que un niño que tenga problemas y dificultades en la casa, que lo maltratan o que lo retan mucho tiene

dificultades acá entonces siempre se busca más acercamiento con el estudiante desde lo afectivo, entonces ésta dinámica de relacionarse con los profesores, nosotros cuando vamos a trabajar el aula regular que es nuestra dinámica del trabajo del programa de integración, ingresar al aula se llega a trabajar con los estudiantes en el aula regular y se va manifestando también con los profesores, entonces yo creo que ahí también hay un cambio y se ponen mucho más énfasis también hoy en día, tienen más la posibilidad de mirar a cada uno de sus estudiantes y preocuparse más de ellos”

-(E): “¿y los profesores en general o solamente del equipo de integración?”

-(CI): “Los profesores del equipo de integración siempre y los profesores de básica la mayoría no todos”

-(E): “Pero ¿más que antes?”

-(CI): “Más que antes sí”

-(E): “Entonces tú la valoración que haces del taller ¿es positiva?”

-(CI): “Sí, sería súper bueno seguir trabajando”

-(E): “¿Qué significaría para ti seguir trabajando?”

-(CI): “Implementar el programa, efectivamente que los profesores tomen el manual, apliquen actividades, visualicen cuando requieren realizar una actividad y que lo incorporen de lleno, en el que hacer y en el día a día, a los niños les gusta, les gusta moverse, les gusta escuchar música, les agrada”

-(E): “Y a ti la gente que trabaja contigo te contaban lo hicimos”

-(CI): “Sí”

-(E): “¿y qué es lo que te contaban?”

-(CI): “Lo que hacían en el aula, por ejemplo hoy día pusimos en práctica ésta actividad que hicimos con la tía Paty por ejemplo la Cristina, o la Paulina me decía hoy día aplicamos esto en el quinto, que me tocó quedarme sola y lo hicimos y al principio hubo como resistencia como que no querían y después... por ejemplo en el tercero básico la

misma Paulina con la Sofía, que no estuvo ahora la Sofía, pintamos mándalas y pusimos la música, en el primero básico también, entonces sí”

-(E): “¿Y en cuanto a la reacción de los niños?”

-(CI): “Bien, súper bien y los niños reportan, tía háganos más de esas actividades que nos gustan”

-(E): “Ah, los niños lo dicen”

-(CI): “Los niños lo dicen y ahí pone de manifiesto que claramente lo otro que no tiene que ver con una actividad más placentera para ellos, o sea las otras actividades son súper sistemática desde el conocimiento que no tienen un enfoque... porque son los mismos niños de tercero básico que sí les gustaba escuchar música, pintar mándala, se escapaban del aula en otras asignaturas o con otra... y no querían volver a entrar”

-(E). “Ya pero eso sería crucial... por que igual van a seguir teniendo todas esas otras actividades, crucial en que hacer éste tipo de actividades del libro, etcétera, ¿ayuda a lo otro?”

-(CI): “Ayuda porque mejora el clima en el aula, entonces quedan mejor dispuestos a otras actividades”

-(E). “Mejora el clima y crucial en que... y ¿cuál es la reflexión de los profesores sobre esto?”

-(CI): “Es variada sí, hay profesores que dicen que no, que esto no sirve y no lo aplican que pasó dentro del taller, El Rodrigo que no aplicó nada, la Giselle que está en octavo y ese curso es más grande por ejemplo, y sí efectivamente a lo mejor son muy grandes para esas actividades, pero los otros si sientes que les sirve, les sirve para bajar las revoluciones de los estudiantes”

-(E): “¿Y eso a ti te lo comentaron los profesores?”

-(CI): “La Priscila en quinto comento que sí, que ella veía que los chiquillos se relajaban y la Paulina también, ella es del PIIE o sea yo...”

-(E): “Es más cercana”

-(CI): “Sí, es más cercana sé que el reporte va a ser más detallado, la M también lo reportó que sí que se calmaban y les gustaba, en primero básico también con la música y usaron más los CD con la música que actividades propiamente tal y pintar mándalas también los niños de primero. Ahora qué tanto lo van a usar yo creo que ahí habrá que sistematizar más, con más trabajo con ellos, en la medida en que ellos lo puedan manejar mejor, lo tengan más incorporado, más instalado lo van a ir produciendo”

-(E): “¿y cómo podría la institución, porque creo que te refieres a eso, ayudar a que esto pase?”

-(CI): “Podría instalarlo como proyecto dentro de la escuela y que sea trabajado desde convivencia, con reportes...”

-(E): “¿Tú sientes que la institución ha... esta es una valoración general, ha impulsado lo suficientes?, porque esto llego desde la institución pero...”

-(CI): “No yo siento que la institución, el resto de la institución salvo esto profesores que trabajaron en el programa y tal vez desde el director y la UTP todavía están esperando el reporte de lo que fue, eso es lo que están esperando y resto de la institución conocer la experiencia de éstos profes y eso no ha sido”

-(E): “Ya y para eso tienen algún espacio”

-(CI): “Podríamos... pero hay que ponerlo en el equipo en discusión, si yo creo que ahora hay que evaluar la experiencia a nivel del equipo directivo con el jefe de UTP”

-(E): ¿Tú tienen alguna pregunta?

-(OR): “No ninguna”

-(E): “En general quedo bastante claro, no sé si tienes algún comentario en general, sobre todo el tema de la implementación práctica del taller, ¿qué dificultades viste, cosas que podrían mejorar?”

-(CI): “Igual yo siento que las actividades estaban bien diseñadas, yo creo que como están pensadas para el primer ciclo básico yo creo que están bien pensadas para ese ciclo”

-(E): “Ya, porque otros docentes igual lo manifiestan, ¿qué pasa con los niños más grandes?”

-(CI): “Ponen más resistencia a trabajar con globo, hacer dibujos, sí más resistencia los chiquillos más grandes, las actividades de repente habría que adaptarlas un poco más, pensando que acá el desfase pedagógico que hay entre los cursos son unos años más menos, entonces tu encontraré en quinto básico niños con nueve o diez más, doce años, en octavo encontraré niños con... entonces a esa edad no están tan dispuestos a jugar con globo, a pintar mándalas, salvo que sientan, ahora yo igual he pintado mándalas con chiquillos de quince años y no he tenido problemas, o sea igual se relajan pa’ adentro como digo yo, pero en términos de lo que nosotros trabajamos en las actividades descritas en el manual, están ideales para trabajar en primer ciclo y en párvulo yo creo que se pueden trabajar”

-(E): “Ya y ahora en párvulo no se...”

-(CI): “No se implementaron, porque las educadoras de párvulo no participaron en todas las sesiones”

-(E): “¿Tú crees que sería bueno?”

-(CI): “Sí, es que hay que darles el espacio a los chicos para que vivencien el sentir, el cómo bajan las revoluciones, qué pueden manifestar, trabajar con otro, reconocer al otro y eso se aprende finalmente, no lo va a entender en la casa, no en éste contexto, no tienen ese espacio, a nosotros lo que hemos visualizado año tras año es que nos llegan chiquillos a kínder, pre-kínder cada vez más violentos, mucho más agresivos porque viven esa realidad y eso es lo que reproducen, entonces yo creo que es una buena opción pa’ trabajar este tema”

-(E): “¿Cómo sientes que ésta herramienta se adapta o se adecúa a los distintos contextos, tú crees que necesita cierto tipo de niños, cierto tipo de dinámicas, cómo ves éste tipo de estrategias o taller con los niños de ésta escuela?”

-(CI): “No yo creo que las actividades no, como todo programa requiere una adecuación específicamente al grupo que quieras aplicar, pensando en la realidad de esos chicos, pero en general el diseño es adecuado para, salvo hacer a lo mejor que, estoy pensando en la del globo, en los más chicos sobre todo, no está bien...”

-(E): "Y el tema que sean niños, como mencionaste más vulnerables"

-(CI): "¿Qué significa?"

-(E): "Sí, qué significa"

-(CI): "Significa que vienen de un contexto que en lo que prima que son familias mono-parentales generalmente que viven de allegados donde viven muchas personas en una casa, que muchas veces la casa no es muchas veces la casa que nosotros conceptualmente manejamos, hay muchas de esas familias que vienen de ésta población que es la Guacamayo y la Pajarera complejas, en que no tienen comedor, que ellos viven sólo en un dormitorio y que su vida la desarrollan ahí y eso significa almuerzo, desayuno, que no tienen esos hábitos, no tienen esas rutinas, muchos padres drogadictos, mucha delincuencia, padres que están en la cárcel, abuso, mucho abuso"

-(E): "¿Y qué desafío le significa eso al programa?"

-(CI): "¿Al de bienestar?"

-(E): "Sí o a más a ustedes"

-(CI): "Qué desafío le da, el pensar de qué forma poder darles el espacio a éstos chicos, para saber que hay otra forma de relacionarse que no es de maltrato, de grito de descalificación, eso se ve mucho y eso es lo que cambia cuando tú te diriges de forma más amorosa, de estar pensando más en el otro produce una comunicación distinta"

-(E): "¿y eso ustedes lo validan?"

-(CI): "Sí, o sea eso está muy manifestado y expresado sobre todo en párvulo, en primero básico, nos encontramos casos muy complejos, chicos que están en primero básico con trastornos emocionales súper fuertes, que ya están siendo tratados en el COSAM, en la municipalidad, en el consultorio, con tratamientos psicológicos"

-(E): "Y ustedes tuvieron algún reporte, alguna reacción de las familias, ¿se contaron que harían éste tipo de actividades en la sala?"

-(CI): "No, no formalmente, no sé si lo habrán hecho los profesores"

-(E): “Por lo tanto no tienen noticia de algún apoderado que haya dicho bien o mal lo que están haciendo”

-(CI): “No, buen punto, nosotros tenemos esa dificultad con el tema de la participación de los papás, como muchas escuelas, pero aquí es baja la participación, poca asistencia a las reuniones, esa es una tarea pendiente pensar en cómo atraemos más a los papás y cómo nos vinculamos más con ellos y sería súper bueno hacerlo mucho más formal, contarles a los papás, saben vamos a trabajar esto qué les parece, conversémoslo después que llevemos un tiempo, sería súper bueno”

-(E): “Y el último punto, tiene que ver con la retroalimentación de las actividades, en las distintas sesiones se les pidió hagan y desarrollen esto en el aula y los profesores lo hacían y después ¿cómo evalúas tú la retroalimentación que dio el programa a ésta experiencia?”

-(CI): “Igual la retroalimentación era de lo que los profesores hacían, que tampoco era mucho, era no como a cabalidad tal como está en el manual, yo diría que muchos de ellos adecuaban las actividades, o sea lo definían en el momento, entonces igual a lo mejor fue más contar experiencias, recogerlo como lo habían vivido y lo que habían experimentado con eso y el resultado que habían tenido”

-(E): “¿Qué te parece o cómo lo veían ustedes el hecho que los profesores adecúen, qué significa en la práctica?”

-(CI): “¿Cómo veo qué significa esto de que los profesores adecuaran?”

-(E): “Sí”

-(CI): “Que no aplicaban tal cual viene en el manual la acción, por ejemplo usaban el implemento pero no hacían toda la actividad tal cual venía con la instrucción que venía generalmente”

-(E): “¿y eso qué te pareció, cómo lo viste?”

-(CI): “Yo creo que siempre debe haber una adecuación pero que no desvirtúe la actividad en sí, a qué me refiero, porque igual el manual tiene un propósito, tiene un propósito claro en la acción, qué se percibe en la actividad y yo creo que igual hay que acercarse un poco a eso, porque ya uno está intencionando y eso tiene que ver con cómo yo diseño y

planifico lo que quiero lograr con mis estudiantes, no es una cosa azarosa de probar con eso a ver qué pasa, sino que quiero lograr esto entonces sí voy a aplicar la actividad tanto, en éste tiempo, en ese sentido, porque quizás esa mayor planificación tendría mejor resultado”

-(E): “Ya y ahora en general, ¿cómo lo evalúas tú, la experiencia misma del taller?”

-(CI): “Yo lo evalúo bien porque creo que igual es una herramienta para optimizar que no siempre a lo mejor visualizan que es una herramienta que pueden utilizar, creo sí que a lo mejor tiene que ser más sistemático, debe partir de una decisión, de decir sí vamos a incorporar éste programa y lo vamos a desarrollar durante el primer semestre y luego lo vamos a evaluar si lo seguimos usando y qué pasó, porque igual la percepción de ellos así, porque yo lo que siento ahora es que esto fue una invitación, lo hicimos, fue una capacitación como no es para todo el colegio la percepción de los docentes es que no es para todos, por lo tanto no es una obligación, entonces si aparece esto de que si aplico o no lo aplico es decisión propia, salvo los que visualizan que sí les ayuda y que siguen incorporando, y yo creo que se requieren más sesiones para que esto lo instalen, lo incorporen en su práctica y yo creo que igual hay que trabajar más con los profes, en que ellos se puedan sentir mejor, les falta ese espacio, yo te decía que falta esa instancia y esa es tarea del equipo directivo del colegio, el pensar que debe haber un espacio donde ellos puedan realizar actividades que signifiquen sentirse mejor, más distendidos, más relajados porque eso lo manifestaron, que fue un espacio que pudieron relajarse que les hizo bien, y en la medida de que eso vayan sintiendo y lo puedan llevar al aula van a ir incorporándolo más, pero es más tiempo, eso requiere más tiempo”

-Se agradece y termina la sesión.

7.6 Entrevista a sostenedora Escuela Sur

Entrevista a directiva

Programa de bienestar en la escuela: "Estrategias para el mejoramiento del clima emocional en el aula"

Escuela Sur

Entrevistador: (EO)

Directora o sostenedora (DA)

-(EO): "¿Quién es usted? y ¿cómo es la escuela?, como las características también de la escuela, de los niños."

-(Sur-DA): "El colegio nuestro es de con alumnos de muy escasos recursos, nuestros alumnos son del sector oriente de Rancagua."

-(EO): "Ya."

-(Sur-DA): "La mayoría. Tenemos mucho niño como el 80% de niños vulnerables."

-(EO): "Ya."

-(Sur-DA): "Pero los apoderados se preocupan de la educación, no les importa mandarlos lejos pero quieren tener una buena educación."

-(EO): "Una buena educación."

-(Sur-DA): "Si eso es lo principal para ellos. Entonces por eso tenemos cursos bastantes numerosos, tenemos en estos momentos 12 cursos de básica, y 5 de pre básica. Tenemos jornada escolar completa."

-(EO): "Ya."

-(Sur-DA): "Así que los niños son atendidos hasta las 3:30 hrs de la tarde."

-(EO): "¿Y después tienen talleres o cosas así?"

-(Sur-DA): "Ahí tenemos los talleres de 14:00 hrs y clases también en esas horas. Bueno tengo bastante personal, los cursos de 1º a 4º los tengo con asistente de aula,

y de 5º a 8º...”

-(E): “Ya, más normal, como ha sido toda la vida.”

-(Sur-DA): “Claro, ya han ido adquiriendo hábitos y compromiso de comportamiento en la sala de clases.”

-(EO): “Ya, porque en general, ¿cómo es el comportamiento de los estudiantes?, ¿cómo son, cómo son los niños en la escuela? Ya me dijo que la mayoría venían del sector vulnerable, y ¿cómo es la vida más cotidiana acá de los niños? “

-(Sur-DA): Bueno lo normal no más, cumplen con sus horarios. Nosotros tratamos de tenerles, como usted ve ahí entretención, les tenemos mesa de ping-pong, les tenemos taca-taca, cosa de que en los recreo también los disfruten y ya entran a la clase más relajaditos. Y de los profesores no tengo que quejarme mayormente porque se preocupan arto de los niños.”

-(EO): “Ahora, en relación al proyecto educativo de la escuela, y si puede relacionarlo un poco con esta iniciativa. ¿Cómo definiría usted que es el proyecto y el proyecto educativo de la escuela?”

-(Sur-DA): “Que continúen sus estudios, lo principal es sacar niños con valores, tratamos de inculcarles que ellos deben ser perseverantes para lograr lo que quieren. Y que la educación es el foco principal para superarse también como personas.”

-(EO): “Porque la escuela solo llega hasta 8º básico, ¿no?”

-(Sur-DA): “Hasta 8º solamente, sí.”

-(EO): “Y después de ahí los niños ¿para donde se van?”

-(Sur-DA): “Generalmente, la mayoría trata de irse a los industriales, algunos al liceo pero los menos. Tratan de irse a la escuela industrial y a la técnica, pero quedan en los colegios de continuación. Y nos vienen a ver y se ve que les ha ido bien, eso es importante.”

-(EO): “¿Ustedes están como satisfechos de eso digamos?”

-(Sur-DA): “Sí, claro que sí. Si les va bien quiere decir que llevan buena base.”

-(EO): “Y ahora, en relación con el taller, y el proyecto educativo ¿Cómo lo ve usted?”

-(Sur-DA): Ya, el taller lo encontré muy positivo, muy bueno porque nos dio como se llama... nos dio a los mismos profesores como más energía para empezar su trabajo. Y ellos al empezar en un ambiente agradable haciendo cosas con los niños, como que toman después mejor la clase.”

-(EO): “¿Los niños?”

-(Sur-DA): “Los niños. Y el mismo profesor al hacer los ejercicios como que se relaja.”

-(EO): “Se renueva.”

-(Sur-DA): “Jajá claro.”

-(EO): “Ahora, ¿cómo ustedes se enteraron del taller?, ¿cómo fue este proceso?, ¿Se les invitó?”

-(Sur-DA): “Nos invitó la señora Ivonne Navarro.”

-(EO): “Ya.”

-(Sur-DA): “Ella estaba haciéndonos una preparación aquí también para los profesores y funcionarios del colegio sobre acompañamiento al aula”.

-(EO): “Ya.”

-(Sur-DA): “Entonces ella nos coordinó con ustedes y nos invitó a hacer este curso.”

-(EO): “¿Y cuándo usted?”

-(Sur-DA): “Lo encontramos muy bueno.”

-(EO): "Muy bueno, y cuando usted tomó. Cuando a usted digamos, se lo contaron. Le preguntó Ivonne y usted le dijo bien. Usted, cuál fue... se lo contó a los profesores, ¿Cuál fue la recepción que hubo en los profesores?"

-(Sur-DA): "Buena, buena, nadie me dijo: *No, que vamos a hacer esto que esto otro.*"

-(EO): "Que una lata, que..."

-(Sur-DA): "No, no."

-(EO): "Que una pérdida de tiempo."

-(Sur-DA): "Bueno, si todos aceptaron y estaban contentos, asistían a las charlas a las reuniones sin problema"

-(EO): "Sin problema. Ahora en términos más teóricos de la actividad de hacia dónde apunta, ¿qué opinión tiene usted?"

-(Sur-DA): "Yo encuentro bien, en medida que los niños estén más relajaditos que tomen las cosas de una manera más agradable, van a aprender más también porque el ánimo usted sabe qué hace mucho para cuando se empieza una clase, si los niños empiezan contentos van a... van a, captar más."

-(EO): "A captar más. Y en general aquí ¿Cómo es el ánimo? ¿Cómo era el ánimo por ejemplo en los niños antes? ¿Cómo es en general?"

-(Sur-DA): "Es que antes nosotros ya, con normas desde alegar como –"Ya, tienen que sentarse, ordenarse". Qué se yo, Uno empieza al tiro en una forma más autoritaria."

-(EO): "ya."

-(Sur-DA): "En cambio así una empieza como quien dice como jugando, como haciendo una cosa más simpática."

-(EO): "Y desde su..."

-(Sur-DA): “Y de ahí como, cuando una está contenta yo encuentro que es más agradable cualquier cosa que hace.”

-(EO): “Y desde su mirada, porque usted claro lo ve a los profesores.”

-(Sur-DA): “Claro.”

-(EO): “Usted percibe que esta llegada, esta forma entre comillas menos autoritaria, ¿Le da mejor, peor, igual resultado a los profesores?”

-(Sur-DA): “Yo pienso que mejor.”

-(EO): “Usted piensa que mejor.”

-(Sur-DA): “Nosotros hemos estado haciendo observaciones al aula y encuentro que fue positivo el curso que no fue una pérdida de tiempo que sé yo, no. Fue positivo, porque son técnicas que hay que aprovecharlas para atraer la atención de los alumnos.”

-(EO): “Ahora respecto a las actividades mismas del taller.”

-(Sur-DA): “Ya.”

-(EO): “¿Qué cosas usted participó?, ¿usted las vio? No sé si se recuerda alguna que le haya llamado la atención, que no. ¿Cómo era el espacio del taller?”

-(Sur-DA): Bueno, bueno. Eso de botar la rabia, eso de hacer los ejercicios ya, relajarse que se yo ee... me gustó.”

-(EO): “Sí, y ¿la recepción que usted vio en los profesores?”

-(Sur-DA): “Yo encontré muy bueno el trabajo de la señora Ivonne, que ella fue quien nos dictó la charla. Esta charla muy bueno, se nota que domina.”

-(EO): “Que domina la materia.”

-(Sur-DA): “Claro, sí, incluso después de este curso y del trabajo que ella estaba haciendo, le pidieron los profesores que hiciera una clase modelo así...ella.”

-(EO): "Modelar una clase ¿Sobre qué?"

-(Sur-DA): "Sobre, con los alumnos. Que los profesores..."

-(EO): "¿Vieran cómo se hacían los ejercicios?"

-(Sur-DA): "Claro no, no tanto con los ejercicios..."

-(EO): "Ah, sí, no una clase de otro."

-(Sur-DA): "Claro ella aplicando, lógico de estas técnicas."

-(EO): "Ya, ¿Y cómo resulto eso?"

-(Sur-DA): "No, no la ha hecho todavía, pero se comprometió a que nos vamos a poner de acuerdo para venir a hacer."

-(EO): "Entonces le vamos a decir. Ya pero en general ¿usted siente que los profesores evaluaron bien el trabajo de ella?"

-(Sur-DA): "Sí, sí. Les gustó."

-(EO): "Le gustó."

-(Sur-DA): "No si cuando los profesores sienten que están perdiendo el tiempo."

-(EO): "¿Ah, los profes lo dicen?"

-(Sur-DA): "Me lo dicen al tiro, sí. Es que aquí la mayoría de la gente trabaja, tengo gente que trabaja 20 años, más de 20 años."

-(EO): "Entonces es una relación ya más de confianza."

-(Sur-DA): "Claro, cualquier cosa que les parece mal lo conversan y lo analizamos y vemos."

-(EO): "Ya, y no le dijeron nada al respecto."

-(Sur-DA): "No al contrario."

-(EO): "Al contrario. Y usted de lo que ha visto no sé qué... ¿Percibe que los profesores han aplicado?"

-(Sur-DA): "Sí."

-(Sur-DA): "Algunos más que otros, sobre todo en los cursos chicos, la profesora del segundo ha estado siempre aplicándolo. Comenta en los consejos, nosotros hemos tenido reuniones de reflexión todas las semanas."

-(EO): "Ya."

-(Sur-DA): "Entonces en esas reuniones nos han comentado y cuentan que les ha ido bien con los niños que los niños se relajan empiezan la clase más bien contentitos."

-(EO): "Ya pero no son todos los profesores, y hay profesores que no lo han aplicado ¿le han dicho algo de por qué?"

-(Sur-DA): "No."

-(EO): "¿Si perciben alguna dificultad?"

-(Sur-DA): "No, pero es que tenía los comentarios de algunos, no de todos. En realidad no he hecho el análisis de..."

-(EO): "Más sistemático digamos."

-(Sur-DA): "Para ver si todos lo están aplicando pero sé que lo están aplicando."

-(EO): "Ya, a partir digamos de estos comentarios."

-(Sur-DA): "Varios, varios, sí, sí"

-(EO): "Ya, y ¿cómo cree usted que es lo que debiera hacer la escuela digamos por ejemplo para que todos los profesores lo incorporaran que hagan en forma institucional? ¿Usted siente que sería importante eso?"

-(Sur-DA): "Sí, sí. Sería bueno eso."

-(EO): "Y ¿cómo se imagina que se podría lograr eso?"

-(Sur-DA): "Tendríamos que ver eeeh... colocarlo en el plan de estudio como una actividad al inicio de la jornada. Hablar con el jefe técnico para que lo vaya poniendo como..."

-(EO): "Y de lo que le contaron que hacían los profesores en sus salas, sobre la reacción de los niños, ¿cómo era la reacción?"

-(Sur-DA): "Bien, lo tomaron bien... no. Por lo que han comentado estos días. Hasta nosotros en las reuniones nuestras estas que le digo de reflexión."

-(EO): "Sí."

-(Sur-DA): "El jefe técnico llega para empezar de repente. Empezó también con unos ejercicios de"

-(EO): "¿De relajación?"

-(Sur-DA): "De botar la rabia."

-(EO): "Porque igual los profesores se cansan, hay agotamiento."

-(Sur-DA): "Claro entonces..."

-(EO): "Ahora, respecto a no sé si... porque usted como participó lo tiene que haber... lo vio digamos. Sobre el manual, sobre los materiales que se usaron que están ¿qué le parece?"

-(Sur-DA): "Bien, buenos."

-(EO): "¿Buenos?"

-(Sur-DA): "Sí, el triangulito."

-(EO): "El triángulo, sí."

-(Sur-DA): Como que llama la atención."

-(EO): "Llama la atención."

-(Sur-DA): Claro produce el efecto esperado, ya uno toca el triangulito y todos atención al tiro."

-(EO): "¿Atención?"

-(Sur-DA): "Y a los niños también surge esa reacción"

-(EO): "¿Sí?"

-(Sur-DA): "Claro."

-(EO): "A que bueno. Ahora respecto del clima generado entre los profesores, ¿usted siente que pasó algo? ¿Cómo es la relación entre los profesores aquí en la escuela?"

-(Sur-DA): Bueno los profesores aquí en ese sentido no destacaron diferencia, no me he fijado tampoco si ha habido cambios pero por lo menos sé que a todos les gustó no más. Pero la relación entre los profesores aquí es buena."

-(EO): "¿Es buena?"

-(Sur-DA): Sí."

-(EO): "O sea no hay mayores..."

-(Sur-DA): No hay mayores problemas."

-(EO): "Dificultades. Respecto del, sobre efectos que ustedes hayan, que usted cree que puede tener. O sea, ¿usted siente que puede tener efecto sobre los profesores?, si usted ha visto efectos en su estado emocional en su..."

-(Sur-DA): "A ver, ¿con los profesores, después del curso?"

-(EO): "Sí, sí"

-(Sur-DA): "Claro, no, no. Yo no he notado diferencia."

-(EO): "Ya."

-(Sur-DA): "Yo. No sé si la señora Cecilia que está más cerca, la subdirectora, o la inspectora general que está más con ellos, no sé si ellos habrán notado alguna diferencia. Pero yo no he notado diferencia."

-(EO): "Y el..."

-(Sur-DA): "¿En cuanto al trato entre ellos?"

-(EO): "Sí."

-(Sur-DA): "Cuando lo hemos hecho en salas..."

-(EO): "¿Ahí usted siente que lo disfrutan?"

-(Sur-DA): "Claro lo disfrutan, les gusta, se ríen. No tienen problema para hacer las demostraciones entre ellos."

-(EO): "¿No les da vergüenza?"

-(Sur-DA): "Cuando uno les dice haber, porque por ahí por ejemplo la señora Ivonne nos ponía por grupos entonces ya –'Usted representa su grupo haga'. Yo hice que hiciera uno de botella así. Entonces no, todos lo tomaron bien."

-(EO): "Ya. Ahora claro yo no puedo saber digamos, si esto tiene efectos más duraderos."

-(Sur-DA): "Claro."

-(EO): "Pero la participación sí."

-(Sur-DA): "Llevamos poco también, llevamos..."

-(Sur-DA): "Sí."

-(Sur-DA): "Un mes más o menos."

-(EO): "Si, y en los niños en estos cursos donde más se trabajó. Donde más se ha trabajado. ¿Usted siente que ha habido un tipo de efecto, de cambio?"

-(Sur-DA): "Yo no estoy tanto con los niños."

-(EO): "Ya, pero ¿tampoco le han reportado a usted?"

-(Sur-DA): "No... que anda bien, o sea que se ordenan que están contentitos cuando empiezan la clase eso es lo bueno."

-(EO): "Ya."

-(Sur-DA): "Eso me lo han dicho y se dio no más."

-(EO): "Ahora no sé si tiene alguna opinión más general, algo que hiciese, que no le he preguntado y que usted cree que puede contarnos sobre la actividad, sobre..."

-(Sur-DA): "Sobre la actividad, una que me gustó, y le gustó a la gente en general y como les gustó lo están aplicando y encuentro que fue positivo. No fue una pérdida de tiempo al contrario, fue muy positivo y se lo agradecemos a la señora Ivonne o a que ustedes, quienes trabajan en esto."

-(EO): "Sí."

-(Sur-DA): "Claro estuvo, bien bien. Y que rico ojalá que sigan en esto y ampliándolo a todos los niños."

-(EO): "Bueno, muchas gracias."

7.5 Escuela Norte Entrevista a jefa de UTP

Entrevista a directiva

Escuela "Norte"

Programa de bienestar en la escuela: "Estrategias para el mejoramiento del clima emocional en el aula"

Fecha: Lunes 05 de octubre

Entrevistador (E).

Entrevistada (UTP)

-(EA): "Bueno lo primero es que nos cuentes cómo es esta escuela"

-(UTP): "La realidad, somos una escuela que tiene 38 años, de los cuales llevo 20 trabajando aquí, ésta escuela ha cambiado mucho de un tiempo corto acá, antes era una escuela que todos la llamaban burbuja, porque no habían peleas ni garabatos, ni violencia o bullying, la dinámica escolar era muy cariñosa y afectiva, sí hemos tenido mucha matrícula, aproximamos siempre los 450 alumnos que es máximo que podemos tener acá... pero de un tiempo corto acá el cambio ha sido muy abrupto, yo estoy apostando a que los papás de ahora ya no son los de antes, yo a los niños no les puedo echar la culpa porque no son responsables de la realidad que viven, pero los adultos tenemos el criterio y las herramientas para informarnos y aun así dejamos pasar muchas cosas... estamos recibiendo padres que no son apoderados, no conocen el rol de apoderados, no se identifican, no han un tema de conexión. Entonces ahí nos vemos un poco cansados, no hemos perdido la vocación o paciencia con los niños, pero sí nos vemos cansados. El cansancio ha llegado a la escuela y yo lo veo mucho en mis colegas. El piso que teníamos antes para desarrollar la clase, ahora es al revés, la clase se va en desarrollar el piso y eso yo lo puedo evidenciar en lo que son las evaluaciones. Por mi cargo, yo veo cómo va el rendimiento escolar, cómo van los estados de avance..."

-(EA): "¿Y ha cambiado o ha habido migración de las familias antiguas del sector, ha llegado gente nueva?"

-(UTP): "No, son los hijos de los hijos, pero en el día a día, no vienen a informarse, ni participan por voluntad y los niños dicen no importa si mi mamá no se va enterar, si ni viene, entonces uno ve una desconexión muy potente y eso lo veo yo en el cansancio de las colegas... Pero cuando llegó éste programa nosotros vimos una lucecita que vimos por ahí y dijimos ya... ahí vino un caballero Dante, él vino una vez por acá a hacernos unas

encuestas y él nos comentó esto y nosotros dijimos ya, por algo él está aquí y todo se está dando así que vamos no más...”

-(EA): “Sobre el equipo de profesores, también la mayoría lleva años o...”

-(UTP): “Antes era una escuela muy tradicional con su cuerpo docente de mucho tiempo todas coincidían con la edad, un grupo etario muy similar, entonces en la jubilación quedamos muy pobres de docentes y ahí se integraron algunas colegas nuevas que venían con miradas distintas, mucho ánimo, pero muy jóvenes, entonces eso les pasó la cuenta de no tener muchas herramientas sólidas o ya más probadas para ejecutar...”

-(EA): “¿y éstas colegas jóvenes cuánto tiempo llevan en el colegio?”

-(UTP): “Promedio, como tres años, pero estamos con esa dificultad, de cómo se integran en un momento tan crítico...”

-(EA): “¿Qué tipo de padres son en éste colegio, tienen trabajo estable?”

-(UTP): “Del trabajo poco conocemos de la gran mayoría, en el sector no se habla mucho de lo que trabajan, uno pregunta y dicen comerciante... muy ambigua la respuesta, nosotros sacamos conclusiones sobre el movimiento que se hace, pero no tenemos la certeza, si tienen buen ingreso económico, nosotros lo vemos por las adquisiciones que hacen o sus vacaciones, entonces no han carencia de recurso. El índice de vulnerabilidad estaba cercano a los 90, alto índice, pero es porque las fichas son una cosa y la realidad es otra, pero nosotros lo vemos por ejemplo al momento de hacer una actividad o de participar, nosotros vemos mucho dinero y los niños siempre se manejan con su dinero o sea, necesidades económicas no hay”

-(EA): “Se hipotetiza mucho microtráfico”

-(UTP): “Sí, se maneja mucho eso, a parte que aquí hay muchas familias de familias, estamos como en red, hermanos, sobrinos, nietos, todos terminan siendo familia, que se transforma en un valor, porque el que ve de afuera ve todo cubierto, protegido, se trasforma en un valor que el resto de las personas lo valoriza que todos se conozcan y salimos ganando. Pero todo lo que se supone respecto al microtráfico adentro no se ve ni se habla, todos se cuidan y son muy cautos entre ellos”

-(EA): “Bueno, sobre el proyecto entonces llega Dante con la proposición ¿y ustedes?”

-(UTP): “Lo primero que se hizo fue la encuesta de 4to básico, a través de la encuesta él nos presentó lo que era el proyecto, cómo se estaba trabajando en otras escuelas y nos explicó que es una estrategia para crear un clima que favorezca el aprendizaje, cosa que nosotros estábamos viendo hace rato una crisis en la convivencia escolar, en donde se estaban agotando todos, la profesora, se estresaban los niños, el ambiente no era grato y no había aprendizaje, entonces dijimos que participáramos todos, asistentes, directivos, docentes todos quienes trabajan con los niños y fueron dos sesiones antes de vacaciones y una después, para aprender a aplicar los ejercicios”

-(EA): ‘¿y asistieron todos fue en jornada de clases?’

-(UTP): “No, estábamos de vacaciones fue en éstas jornadas que el ministerio nos prepara para evaluación y planificación del ministerio, en ese tiempo hicimos la capacitación. Entonces hicimos otra jornada a parte para evaluar lo que era rendimiento y juntamos ambas jornadas para juntar todo el personal en la mañana”

-(EA): ‘Y ésta decisión cuando la tomaron, porque podría ser interesante, ¿cómo se lo plantearon a los profesores?’

-(UTP): “Tal como le dije, chiquillas vino ésta persona y nos ofreció esto que es una instancia en que vamos a aprender estrategias, calmar ansiedades, para enfocar la concentración y hubo aprobación de todas, no hubo ninguna que dijera que lata, porque todo apuntaba a su necesidad, la que tenían con cada curso de pre-kínder a octavo básico”

-(EA): ‘Ahora una vez instalado, porque ustedes tenían alguna expectativa, qué sucedió con el taller’

-(UTP): “La primera percepción fue, ya lo aprendimos pero ahora viene la práctica, lo podremos hacer, nos dará el tiempo, porque las planificaciones están regidas por un tiempo, pero como la dirección está informado e involucrado nos dijeron que sí, que nos podíamos tomar el tiempo, están en su derecho y privilegio de tomar éste proyecto como parte de la planificación, está autorizado, porque las chiquillas me decían pero tía, está el objetivo pero tengo que hacer una motivación y cuando hago la dinámica, complicadas por el cumplir la planificación, entonces dijimos que el proyecto iba a reemplazar la actividad de motivación que venía en la planificación, porque nosotros tenemos planificaciones que nos llegan de afuera...”

-(EA): 'Cuéntanos sobre eso'

-(UTP): "Bueno, nosotros nos sumamos a un proyecto que entre comillas mandamos a hacer la planificación, conversamos con un equipo docente, donde ellos conocen la escuela, las dinámicas, la expectativa de los niveles y se les entrega toda una descripción de lo que queremos para una clase y ellos nos entregan el producto. No es un producto tipo, está pensado para ésta escuela con éstas características, con tantos libros y salas de computación que tenemos. Y uno de los requisitos que pedimos fue que la primera actividad fuese de motivación, de inducción a la clase entonces al estar ésta otra, la reemplazamos y calzó todo bien, puedo encajarse a la planificación, permite la estructura hacerlo.

-(EA): '¿y esto lo hacen hace tiempo?'

-(UPT): "No, justo empezamos cuando llegaron ustedes con el proyecto, al segundo semestre. Nosotros lo teníamos pensado hace mucho tiempo, apuntamos a distintos focos el primero a lo que es el estrés laboral, planificar, diseñar tu clase porque tú tienes que hacerla, pero la cantidad de clases y asignatura es enorme. Se propuso a las colegas, ellas estuvieron muy contentas pero con ese cuidado, de que tía mi tercero A no es igual a mi tercero B o el octavo de la mañana no tiene nada que ver con el de la tarde, pero presentemos el proyecto al sostenedor pero que no sea para comprar planificaciones como las vende el Santillana u otras empresas, sino que mandarlas hacer según mi medida e intentemos la primera unidad que era la tres y se mandó, la analizamos y cada colega tiene su archivador y la única obligación es que uno vea que haya ejecutado la actividad o que haga la sugerencia respectiva, porque después nosotros nos reunimos a evaluar que tan efectiva que tan acertada y se conversa con el mismo equipo y se les hace sugerencia para el cambio"

-(EA): '¿Y hasta el momento?'

-(UPT): "Hasta el momento vamos no más, lo que si es que las colegas están más aliviadas por no tener que cumplir con traer las planificaciones sino tomarlas no más, hay problemas caseros de que tía a mí esta lectura no me gusta me acomoda y yo les digo que hay que asumir la responsabilidad de seguir la planificación si nos están dando la caperucita tomamos la caperucita, todo tiene un sentido y la invitación es a leer toda la planificación anual no clase a clase, porque uno se puede encontrar sorpresa, es un tema de ir apropiándose yo creo que en diciembre vamos a evaluar. El tiempo fue un

problema, porque los chiquillos estaban habituados a hacer la actividad al día solo una, y ésta planificación viene con la expectativa de cinco actividades al día, muy distinto. Al principio se alcanzaba a hacer una, a la otra semana dos, a la semana siguiente llegarán a tres, y era una autocrítica de nosotros por cómo estábamos diseñando la clase, qué tanta expectativa teníamos en los chiquillos. El cambio al principio fue atroz, nadie de los chiquillos podría hacer más de una, cuando venía otra era yaaa otra más, vamos a tener que dibujar, pero si ya habíamos escrito y eso costó sacarles el trote un poco más. Y cuando llegó éste proyecto pensamos, otro más y dónde lo metemos, no si no hay que meterla, se reemplaza la actividad inicial de motivación y después éste proyecto tenemos que presentarlo al equipo que está diseñando para que ya lo inserte definitivamente, que lo escriba la actividad de dirigir la orquesta sirve para ésta clase por ésta razón”

-(EA): ‘Ahora, sobre la capacitación ¿qué te pareció cuál es tu percepción sobre las sesiones?’

-(UTP): “Yo no soy mucho de actividades lúdicas aunque me ande moviendo todo el día no, pero ese día todos jugamos, Paola tuvo un... no se está entrenada para convencernos a todos, nos explicó bien sobre el programa e hicimos todos los ejercicios que venían en el libro, todos. Lo practicamos en grupo y después ellos tenían que aplicarlo a sus propios colegas, era muy divertido verlos haciendo esos ejercicios por ejemplo a la profesora de inglés, no es lo mismo que la profesora de educación física porque estamos acostumbrados a verla haciendo cosas, pero a la profesora de historia, una profesora mayor jugando y convenciendo, porque los niños son más fáciles de convencer que un adulto, pero yo los vi divertidos, ese día estábamos todos jugando”

-(EA): ‘Y miedo al ridículo de algunos profes ¿se vio eso?’

-(UTP): “Yo por ejemplo soy una persona para nada lúdica, pero es día era como, no era un juego pero yo creo que estábamos todos convencidos y las colegas nos dijeron estábamos aprendiendo algo que nos va a servir, hay que ponerle empeño porque nos iba a servir, no fue que la tía nos va a hacer un taller hay que ir, si no que todas iban en busca de la estrategia porque se necesita, hay harta conciencia el tema está en la práctica”

-(EA): ‘¿Con respecto a la relatora?’

-(UTP): “Bueno, yo siento que la teoría era bien necesaria para dar respuesta a nuestras dudas, todo lo que es el trasfondo y la psicología era necesaria, no fue aburrida esa parte

porque era necesaria a parte que tuvimos hartas sesiones de práctica inclusive la última que también fue práctica”.

-(EA): ‘En el transcurso de la capacitación ¿tuvieron tiempo de aplicar en aula?’

-(UTP): “No, porque estábamos justos los chiquillos ya habían salido de vacaciones, nos quedamos solamente con la teoría y la práctica la resolvíamos entre nosotros mismos, por eso hubo una sesión tres, que quedó para poder reunirse y evaluar qué era lo que estaba pasando”

-(EA): ‘¿y cómo lo evaluaron?’

-(UTP): “Desgraciadamente los tiempos, que le dio prioridad por hacer la clase, que no le alcanzó el tiempo, que los niños no estaban con la mejor disposición para la actividad que ella había planificado, ahí se ve mucho, pero ahí rescatamos con Paola que los profesores lo habían hecho, incluso yo vi grupos muy complicados en que había resultado, pero el tratamiento no ha sido muy constante. Yo creo que el insertarlo ya por escrito en la planificación está el enganche, volvimos a la conexión, hay que hacerlo, lo sé hacer pero si queda a voluntad mía yo prefiero hacer otra cosa”

-(EA): “Y eso por qué”

-(UTP): “Porque somos tercas, porque es algo en que lo pasamos bien, estamos autorizadas, pero siempre está ese sentimiento de estar contra el tiempo, atrasadas, las pruebas, etcétera”

-(EA): “Con respecto a los materiales, ¿qué te parece?”

-(UTP): “Cada una tiene su material, a cada una se le entregó su bolsita, para acudir a modo de consulta los ejercicios, porque eran tan dinámicos y claros... hasta yo me acuerdo como eran no había la necesidad de mirar el libro. Lo mejor del proyecto es que no necesitas el libro porque ya el objetivo está claro, tú puedes crear un montón de otras dinámicas de juego para concentrarse es como una pauta, no te amarra si es que el libro se te quedó en la casa por ejemplo, podíamos hacer variedades en ejercicios u otros que nosotros sabíamos cuando estudiábamos, dinámicas de boy scout, todo sirve para trabajar éste tema... Así que el material muy bueno, muy bonito, muy propio pero afortunadamente no es esencial para desarrollar los ejercicios”

-(EA): “¿Han revisado la página del PIIE?”

-(UTP): “Yo me metí sólo una vez que fue cuando llegó éste caballero, me adelanté un poquito a Paola y bajé la historia de éste proyecto que aparece en la página y se las entregué como torpedo a los colegas, para que llegaran con alguna base, las chiquillas lo leyeron y pudieron enchufarse más rápido, no sé si los colegas...”

-(EA): “Y la bitácora, ¿la habrán usado?”

-(UTP): “No, no sé, pero sí una profesora me preguntó que si hacía una actividad la registraba en el libro, yo le dije que por supuesto que sí, porque en el libro de la clase se anota el objetivo, la actividad más relevante y si hace el ejercicio yo le dije que lo anotara como respaldo de que el ejercicio se está haciendo”

-(EA): “Cuando se hizo el taller, ¿se pudo visualizar un cambio en el clima o tipo de relación entre los profesores?”

-(UTP): “Es que siempre nos reímos mucho, es un buen clima, pero lo que fue bueno es que se mezclaron los grupos, casi siempre los profesores en concejo están siempre sentados en el mismo lugar, típico como los niñitos, los amigos con los amigos, pero esto nos produjo un revoltijo, nos tocó trabajar con personas que habitualmente no trabajábamos, pero no se da un clima distinto al que habitualmente tenemos, todos participaron y aprovechamos los ejercicios de relajación, sobre todo el julio y finalizando el semestre y Paola nos hizo un par de ejercicios de relajación, todos quisieron participar y aprovechar, pero el clima siempre en buenas condiciones”

-(EA): “Y el hecho de que haya juntado gente nueva y que se hayan acercado un poco más, ¿eso ha influido para después en algún concejo regular por ejemplo?”

-(UTP): “Se juntaron como por niveles, conversaban y compartían estrategias que estaban aprendiendo juntas y que ya habían hecho. A mí me tocó compartir con inspectoras y me interesa mucho el trabajo que hacen ellas, fue un intercambio, pero somos tan pocos que nos vemos todos los días, participamos 32 pero con todos los directivos, asistentes e inspectoras, pero las docentes son 20 aproximadamente y hay mucha cercanía”

-(EA): “¿Crees que éste programa ha permitido tener una valoración distinta sobre el trabajo con el cuerpo?”

-(UTP): “Sí, yo creo que se tomó la conciencia de que el cuerpo es una herramienta que se puede utilizar, tenemos profesoras muy normalistas que fueron las primeras que se atrevieron y con ellas las vi porque yo estaba muy desconfiada y quise ir porque si no, no me iba a atrever nunca y sí, efectivamente no sé si es porque estaba yo ahí, pero lo hicieron y muy bien, tomaron la conciencia de que servía, que lo pueden usar, incluso una lectura que hicimos en concejo fue que si uno podía conseguir cambios en los chiquillos a través del cuerpo, nosotros le entregamos mucha información con el cuerpo también en los chiquillos, entonces tenemos que tener cuidado con nuestros gestos, con nuestra actitud, cuando uno le dice a niño bueno qué te pasó (de manera brusca) a qué te paso (de manera suave) eso los marca, porque no le están preguntando lo estás retando. Entonces también hacer un sentido de que eso es importante, el cuerpo es importante, de cómo saludas, cómo recibes, cómo empiezas la jornada, afortunadamente heredé un carácter de... yo reto pero nunca castigo, mi rol es de mucha exigencia y cumplimiento. Afortunadamente tengo buena llegada con mis colegas y con eso consigo. Entonces yo creo que en todos hubo una lectura distinta del cuerpo; como herramienta de trabajo, como una pantalla que muestra y todo lo que se consigue a favor y en contra...”

-(EA): “¿Y en lo emocional?”

-(UTP): “Difícil... difícil, no sé si fue difícil porque estábamos terminando el semestre, cuando tuvimos que profundizar en los recuerdos, ahí el ambiente se puso un poquito complejo...”

-(EA): “¿los ejercicios de imaginación?”

-(UTP): “Sí, de imaginarse situaciones, costaba mucho que se imaginaran en forma abstracta aunque yo creo que con los niños resulta más fácil la imaginación, porque el adulto tiene muchas trabas, con ellos no veo la dificultad pero sí a nosotros nos dificultó mucho”

-(EA): “Respecto a nivel institucional, después de haber hecho la capacitación, ¿cómo lo ve?”

-(UTP): “Bueno, nosotros participamos en conjunto con el director, terminado esto tuvimos que informarle al sostenedor, qué fue, cómo se va a implementar, hablamos sobre la planificación y la inserción de los ejercicios y la proyección en el tiempo, pero nos dejó como tarea cómo lo vamos a mantener en el tiempo, para que no se nos desinfla como todas las capacitaciones, cómo vamos a hacer para que permanezca, entonces una

de las opciones era hablar con el equipó que está haciendo las planificaciones para que las integre, pasándole obviamente el material que lo conozcan, si el tiempo lo permite que se contacten con las colegas y sugerir actividades cosa que quede plasmado como un proyecto escuela y decirle a las colegas que lo hagan, que tienen que hacerlo, hace bien”

-(EA): “¿Los padres saben del proyecto?”

-(UTP): “En reunión se informó, pero siempre con el cuidado de que lo recojan de los chiquillos la experiencia, pero se les explicó que es un proyecto en el que fuimos capacitados para mejorar el ambiente, pero que se recogiera de los niños si les ha gustado o cómo se sienten con los mismos niños. Esa fue la reunión de agosto y haremos la de octubre para saber cómo anduvieron. Aunque hubo una apoderada que contó que el niño llegó haciendo un ejercicio en la casa”

-(EA): ‘¿Tú vez que los docentes estén convencidos con el proyecto?’

-(UTP): “Yo creo que el 100% tiene la conciencia de que hace bien. Todos sabíamos que era necesario, que era una debilidad muy grande por tanto una necesidad. Ahora todos nos capacitamos y nos entregaron las herramientas. Pero ahora en el día a día lo estén usando como herramienta de trabajo, yo lo rebajaría al 30%”

-(EA): ‘¿De qué curso?’

-(UTP): “De los más pequeños, primero, segundo, tercero. Una porque son los cursos más pequeños por número, otra que están con la profesora jefe todo el día, no hay cambio de jefatura, uno se puede organizar en el día, porque ya los conoce, en cambio no la profesora de asignatura que va a un curso numeroso que ve dos veces por semana y que quiere pasar luego la materia, ahí no... las profesoras jefes son las que más han desarrollados, a excepción de la profesora normalista que a ella la vi durante una clase de arte con un curso, pero las demás colegas que hacen otras asignaturas no sé si vayan a aplicar como las que tienen jefatura”

-(EA): “Claro, justamente el material está centrado para cursos más pequeños”

-(UTP): “La imaginaria por ejemplo, eso a los chiquillos grandes les gusta, las mándalas también, pero ellos tienen otro tipo de conflictos, que no los escuchan o no pueden hablar, pero los chicos son los que tienen más pilas...”

-(EA): 'Los estudiantes lo han mencionado en algún momento, ¿cuáles serían su percepciones?'

-(UTP): "De los grandes ninguno, pero de los chicos ellos lo ven como un juego. En un curso me tocó que el niño estaba dirigiendo el ejercicio y lo estaban siguiendo todos, todos en tercero básico, yo entré y ni siquiera iba a eso y los veo a todos (mueve los brazos) y pido permiso para pasar..."

-(EA): "¿El director de orquesta?"

-(UTP): "Si todos participan todos ganan"

-(Finaliza la entrevista)

7.7 Escuel Rural Entrevista a jefa de UTP

Entrevista

Escuela Rural

Programa de bienestar en la escuela: "Estrategias para el mejoramiento del clima emocional en el aula"

Fecha: Jueves 04 de diciembre

Entrevistador (E).

Entrevistada (UTP)

-(E): "Lo primero es que ustedes se presenten, con su nombre, el cargo, cuánto llevan en la escuela, en general"

-(UTP): "Ya, mi nombre es Luisa Sánchez Contreras, llevo poco tiempo acá porque yo antes estaba en el liceo PM, era directora del liceo PM y de allá pasé para acá a UTP, en UPT estoy... antes trabajé en UTP entonces por eso manejo y me gusta lo que hago..."

-(E): "Te gusta el cargo"

-(UTP): "Me gusta el cargo y trabajo bastante con los profesores directamente con los profesores en todo lo que es planificación, algunas dudas que tengan los profesores, trabajo bastante con los profesores, voy al aula también, paso mucho en el aula no me gusta mucho el encierro aquí..."

-(E): "El encierro aquí en la oficina..."

-(UTP): "Sí en la oficina, más que nada en la tarde es cuando me encierro aquí a hacer alguna cosa, pero en la mañana..."

-(E): "¿Cómo es el colegio, cómo me describiría usted la escuela?"

-(UTP): "La escuela, desde que yo la conozco hasta ahora ha avanzado bastante en hartas cosas, en la infraestructura, en todo lo que tiene que ver con los niños, el aprendizaje, los profesores, en todo ha avanzado bastante y la escuela en sí me gusta mucho, a mí personalmente, cuando yo tuve la opción... porque tenía la opción de elegir, o me quedaba en la escuela Argentina o me venía para acá, me voy a la escuela Esperanza, porque me gusta el lugar donde está, porque es lindo el lugar acá, los niños todavía..."

tenemos a ese niño, no es un niño como el que teníamos en el PM que era como muy desordenado, pero ya extremo de desordenado, acá son más manejables...”

-(E): “¿Más manejables?”

-(UTP): “Más manejables claro, en comparación a lo que había en el liceo que costaba mucho con los niños allá, sobre todo en la media”

-(E): “¿Porque eran mayores?”

-(UTP): “Sí, básica también teníamos en el liceo, pero aquí es como más manejable, es como niño de campo todavía...todavía no está viciado como decía yo, todavía no se ha maleado como la gente de afuera, entonces uno logra con los chiquillos que obedezcan, porque uno les llama la atención y ya hacen caso, hay uno que otro que se pone así, pero no tan grave como había allá en el liceo”

-(E): “¿Y el clima?”

-(UTP): “El clima claro...”

-(E): “¿Cómo es?”

-(UTP): “Es bueno acá dentro de la escuela y el clima entre los profesores... laboral también es bastante bueno, nosotros eh... yo veo acá me gustó mucho porque por ejemplo tuvimos la actividad que era la coronación de la reina, se trabaja todo en equipo, para lograr lo que se logro todos trabajamos todos todos, desde la dirección, todo el mundo trabaja para lograr el objetivo que era la candidatura trabajamos todos, y en general los profesores tienen un clima laboral bueno para trabajar”

-(E): “Y en relación ya con el taller ¿porqué toman ustedes la decisión de participar en él o cómo es el proceso ese? ¿A ustedes les cuentan, les consultan, les ofrecen?”

-(UTP): “En reunión se consulta, bueno mira yo te voy a contar que para mí, específicamente para mí el taller eh... yo lo había vivido antes, porque yo trabajé muchos años en el HC y en el HC no sé si ustedes saben o se comenta, a nosotros los profesores siempre están haciendo éstas capacitaciones como ésta que dieron ustedes, nos hacían cariñito a nosotros como profesores porque éramos, eran muy... el tipo de alumnos con que uno trabaja ahí es muy complicado, porque incluso hay chiquillos que son... que

están ahí para no estar presos, entonces cada cierto tiempo a nosotros nos hacían las capacitaciones, como lo que hicieron ustedes, exactamente como eso de relajarse que se yo, nos hacían, entonces para los otros profesores cuando lo consultaron en reunión, me dijeron qué te parece Luisa y yo lo comenté, creo que es bueno porque a nosotros nos hacían así cariñito en el HC para poder votar esa... porque uno se estresa también con todo este tipo de chiquillos, claro que acá no es tanto pero es bueno para el profesorado...”

-(E): “Igual es bueno”

-(UTP): “Es bueno sí”

-(E): “Y en términos más de la implementación, porque usted me dice en teoría que le parece bien...”

-(UTP): “Sí, ¿implementación en el aula de los profesores?”

-(E): “Sí”

-(UTP): “Para mí es bueno, yo creo que es bueno, por ejemplo yo he conversado con M que ella es de quinto y la M lo ha hecho con su curso, yo he estado en la sala de clases con ella, con el triangulito y es bueno, porque los chiquillos ese (imita tocar el triángulo) hacer así con el triangulito los chiquillos lo ven como para desconectarse”

-(E): “¿y el triángulo los ayuda como a...?”

-(UTP): “Sí claro”

-(E): “Los enfoca”

-(UTP): “Sí, la M lo ha hecho y le ha resultado bastante bien con el quinto, yo eh... como experiencia personal, yo llevé el triangulito a mi casa y se lo mostré a mi hija, porque ella es profesora también, profesora de diferencial y yo le digo mira lo que me regalaron, oh que interesante me dice ella al tiro y me dijo pero es tuyo, sipo es mío y le mostré el libro oh me dijo ya, y de ahí ella ha sacado algunos de los ejercicios que nosotros hicimos acá y lo ha trabajado con sus alumnos en la escuela donde trabaja, yo le expliqué más o menos lo que se hacía y que se yo y le interesó a ella, así que tomó el libro y ya no lo soltó, ya no he visto el libro yo porque ha hecho ejercicios ella con su... lo ha trabajado con sus

alumnos en diferencial, son alumnos de diferencial así que me dice que le han resultado bien las veces que lo ha hecho, yo le dije miras que interesante (ríe) pero yo acá a M lo pude ver y otra profesora que lo hizo en el tercero si no me equivoco porque yo ando por las salas siempre mirando, entonces a la D yo la vi que le resultó, así que ha sido bueno”

-(E): “Y ahora en términos del material y las actividades ¿Cuál es su opinión?”

-(UTP): “El material bueno para trabajar y las actividades no son complicadas para hacerlo con los niños, no son para nada complicados para trabajar con los niños los ejercicios que hay, yo veo que son bastante factibles para trabajarlo con los niños, así que no lo veo... también están bien enfocadas”

-(E): “¿Están bien enfocadas?”

-(UTP): “Sí, están bien enfocadas para trabajar, como te digo yo lo había trabajado antes, con actividades muy parecidas, trabajábamos con la fundación CREDO nosotros y hay unos ejercicios bien parecidos, están bien enfocados”

-(E): “¿Cuál es la utilidad entonces para usted?”

-(UTP): “¿Para mí?”

-(E): “Porque tú me dices que está bien enfocada, entonces ¿para qué le puede servir a un profesor?”

-(UTP): “Al profesor por ejemplo para concentrar a los chiquillos, que es lo que yo vi con los niños del quinto, empezar, partir con la actividad, entonces los niños bajan los niveles de hiperactividad, que es como vienen de los recreos también, entonces vuelven de los recreos, la M lo hizo de vuelta del recreo, de éste que es largo, con el recreo largo quedan como eufóricos los chiquillos entonces los niños bajan, y ahí empieza la M con el ejercicio, no me acuerdo cuál fue el que hizo pero los chiquillos empezaron, entonces los chiquillos se quedaron más calmaditos, bueno y de hecho es así, los chiquillos se calmaron, entonces si yo tuviera que aplicar uno de éstos ejercicios en el aula, si tuviera que ir a una clase me va a resultar porque los chiquillos logran concentrarse, así que...”

-(E): “y ya con eso después conseguiríamos hacer la clase más sencilla”

-(UTP): “Claro, es más fácil lograr lo que yo quiero, ahora si yo hago después esa actividad y pongo así como digo yo, soy constante con ese ejercicio, a lo mejor si empezara en la

mañana demás que se van a lograr cosas con los alumnos mejores de las que hay que si uno comienza así...”

-(E): “A normar”

-(UTP): “Claro, y se logra y lo vuelvo a repetir, nosotros trabajamos con los niños en el HC porque también los chiquillos eras pff... también llegaban así los días lunes, entonces comenzábamos en la mañana se hacía un círculo en toda la escuela se hacían los ejercicios, entonces los chiquillos entraban a la sala más calmaditos”

-(E): “Porque ese es un problema en general en las escuelas”

-(UTP): “Si pues, es tremendo problema una vez que uno ingresa, los chiquillos que cállate tú, que siéntate tú, qué se yo, sobre todo el día lunes, el día lunes llegan eufórico los chiquillos y ese es un grave problema porque a uno le cuesta empezar el ritmo de la clase, le cuesta mucho a los chiquillos”

-(E): “¿Y usted siente que los profesores, es un problema que ha crecido?”

-(UTP): “Sí, ha crecido, con la juventud y los niños como están ahora ha ido creciendo”

-(E): “Y éste semestre, ésta es una pregunta más personal ¿siente que los profesores tienen las herramientas?”

-(UTP): “Es una herramienta, eso sería... por eso le digo esto es una herramienta para que los profesores puedan bajar un poco los niveles de los niños, pero siempre cuando sea constante”

-(E): “Siempre cuando sea constante”

-(UTP): “Yo soy una convencida de eso, de que si uno es constante las cosas resultan”

-(E): “¿y usted, desde la dirección han hecho... ¿qué es lo que han hecho para que los profesores lo aprueben, lo hagan?”

-(UTP): “Bueno yo soy la persona que observa las clases y eso me permite saber si lo están utilizando, es decir, al profesor felicitarlo y qué se yo, y comentarle qué pasó con los niños desde atrás que yo me siento a ver la clase...”

-(E): "A retroalimentarlos"

-(UTP): "Claro retroalimentarlos y decir sabes qué, sí te resultó súper bien la idea es que continúes que se yo, entonces el profesor se incentiva al ver que le resultó, porque yo paso a las salas constantemente en observación de clases, entonces eso les permite a ellos empezar una clase más rápido que cuando no le hace una actividad como esa..."

-(E): "Aunque dediquen ese tiempo..."

-(UTP): "Claro no importa, pero ese tiempo es valioso, porque si yo voy a utilizar diez minutos en el tiempo en que se demora el ejercicio o la actividad, va a ser súper valioso porque voy a lograr una clase más plena, mejor, que estar ahí a lo mejor más de diez minutos que cállate, que siéntate, que..."

-(E): "Luchando ahí..."

-(UTP): "Sipo, y es así y en toda la escuela pasa lo mismo y yo igual vengo de la otra escuela donde estaba anteriormente en Peñaflores y también pasaba lo mismo en el curso, porque los chiquillos llegan eufóricos y el día lunes es el que más llegan eufóricos los chiquillos y el día viernes cuando tienen que irse a la casa"

-(E): "Cuando ya se acabó"

-(UTP): "Claro y eso permite que los chiquillos logren concentrarse más rápidamente, porque de lo contrario cuesta mucho que se concentren y no, el hecho de que uno tome el tiempo y haga así (tin, con el triángulo) ese sonido tan rico que queda, logran que los chiquillos se metan... y si la profesora pone la música, la M no la ha puesto, por lo menos en la clase que yo estuve no la puso, pero dice que otro día lo puso y poner la música esa que viene en el CD que yo la escuché toda y me encantó, entonces sí, también es mucho mejor, logra el equilibrio con los niños..."

-(E): "Se logra el efecto"

-(UTP): "Sí, yo trabajé también en escuela de Israel, en aula y trabajé mucha música así, parecida a la que ustedes pusieron en el CD, música bien relajada con los niños en mi curso, yo tenía quinto, tuve quinto hasta octavo y también en las clases de artística, de tecnología yo ponía esa música, entonces los chiquillos lograban concentrarse y cuando teníamos que hacer lectura silenciosa también, entonces los chiquillos logran, pero es una constancia, o sea si yo soy constante se van a habituar los chiquillos a eso y de ahí es

increíble los chiquillos como dicen: no ha puesto la música, y empiezan así, es bueno porque a mí me relajó, yo la escucho y en mi casa la pongo, mis hijos son grandes ya entonces me gusta escuchar ese tipo de música”

-(E): “Y ahora en relación con el taller mismo, ¿usted tuvo la oportunidad de ir a verla, de participar del taller?”

-(UTP): “Yo estuve en el taller”

-(E): “Estuvo en el taller”

-(UTP): “Si pues, si estuve, por eso le digo que yo lo había vivido”

-(E): “Lo había vivido, ahora cuénteme su opinión sobre el taller, por ejemplo las actividades del taller no solamente el manual sino el taller mismo”

-(UTP): “Lo que pasa es que las actividades que hicimos en el taller eran como los ejercicios que salían en el libro, lo hicimos casi todos en el taller y estuvieron buenas y a demás que... como lo hicimos junto con el otro colegio...”

-(E): “No, si sé lo hicieron junto con el PM”

-(UTP): “Sí, con el PM, además que yo como conocía me tiraban tallas a mí, porque yo me fui casi pal’ lado del PM entonces me decían noo...”

-(E): “Porque en el otro lado llevabas más tiempo”

-(UTP): “Claro, entonces decía ah noo, por qué se va para allá si usted es de acá y que se yo... y tuve tiempo y compartí bastante... a demás estaban los profesores de acá también de La Esperanza en el grupo, fue bueno el grupo y bueno todos los ejercicios que hicimos y todos los profesores que estábamos ahí yo noté que ellos estaban contestos, como que les gustó mucho hacerlo y se divertieron con todos los ejercicios que hicimos así que estuvo bien bueno”

-(E): “¿Y las monitoras, las talleristas?”

-(UTP): “Buenas ellas, simpáticas, agradables, muy amables ellas, muy agradables”

-(E): “Y en términos de las relaciones entre los profesores, entre los que participaron que en éste caso eran alumnos del taller”

-(UTP): “Si pues”

-(E): “¿Cómo se dieron?”

-(UTP): “Buenas, los profesores lograron encantarse con lo que estaban haciendo entonces se metieron todos y a mí en el grupo que me tocó chacoteamos un poco con todo y fue buena la experiencia”

-(E): “Y esto de que fuera el taller y se hiciesen las actividades que después tuvieron que aplicar ¿hizo que fuera más fácil, más útil?”

-(UTP): “¿Para los profesores?”

-(E): “Sí”

-(UTP): “No, no nos costó hacerlo porque a mí también me tocó hacer, nos tocó hacer modelar los ejercicios, no, no fue difícil en mi grupo a nosotros nos tocó a todos, pero no fue difícil”

-(E): “Y su percepción es que todos los profesores se sentían partícipes, algunos más o otros menos...”

-(UTP): “Sí, estaban todos, yo vi a todos los grupos entero del PM participaban, pero no se sentían así oh que lata éste taller, no para nada, porque uno nota cuando a un profesor no le gusta...”

-(E): “Sí, claro y la duración ¿qué es lo que opina usted? Que debiera ser más tiempo o las sesiones más breves o más largas, más constantes”

-(UTP): “A lo mejor podrían hacer una cosa como más constante para que se pudiera aplicar con mayor facilidad y que no sean tan alejadas las sesiones porque fueron muy alejadas, buscar a lo mejor un espacio, por decir un ejemplo, en enero podrían ser todas las semanas, una cosa así, entonces ya es más constante, como una capacitación de todas las semanas”

-(E): "Más concentrada... porque aparte ¿qué es lo que pasaba?"

-(UTP): "Se alejaba"

-(E): "¿y qué es lo que pasa con eso?"

-(UTP): "Que después se olvida y cuesta retomar lo que se había empezado"

-(E): "Es como volver a..."

-(UTP): "Es como los niños, que hay que volver a... todo de nuevo"

-(E): "Ahora y entre sesión y sesión ¿mandaban tareas, deberes?"

-(UTP): "Mandaban tareas, dejaron tareas, porque veíamos una y luego la otra sesión hacíamos el ejercicio que nos habían dado de tarea o haberlo aplicado en el curso"

-(E): "Y ahí usted siente... qué es lo que pasaba ustedes llegaban a la sesión siguiente y les decían a ver apliquen, traten de desarrollar este que aprendimos me imagino, después a ustedes les preguntaban cómo les fue, si lo hicieron o no lo hicieron"

-(UTP): "Sí, si después las monitoras, o sea las profesoras con que estábamos después les preguntaban a los grupos si habían aplicado, que opinaran, que cómo les había ido, si les había resultado"

-(E): "Y usted siente ahí que la retroalimentación para el tema más de implementación práctica ¿estaba bien hecha, bien resulta, era útil?"

-(UTP): "No, estaba bien, ellas fueron bien claras en las instrucciones y después para la retroalimentación también, a demás que los profesores como algunos aplicaron como le decía, entonces no fue tan así como complicado, para nada y yo no vi como ningún profesor así que lata, porque uno nota cuando se latean"

-(E): "Claro uno nota eso y ustedes lo notan más por la experiencia"

-(UTP): "Sí, uno nota cuando un profesor va así como de pocas ganas, pero ahí no, para nada, fue como bien bueno, y lo pasamos bien con los profesores"

-(E): "Lo pasaron bien"

-(UTP): "Sí, con los profesores del otro liceo lo pasamos súper"

-(E): "Ya porque ¿no hubo mala onda porque estuvieran los dos colegios juntos?"

-(UTP): "No, para nada y se hicieron grupos mezclados y se hicieron solo los grupos, no que era la monitora quien los hacían, sino que solos se armaron los grupos"

-(E): "¿Y cuántas gente había más o menos?"

-(UTP): "A ver, del liceo estaba la media y la básica, eran varios profesores del liceo y aquí los profesores, habían varias psicólogas también y las psicopedagogas, entonces también habíamos varios"

-(E): "Y en términos de la cantidad de gente, ¿cuántos eran esos, veinte o treinta?"

-(UTP): "Como treinta tienen que haber sido más menos, si porque en el liceo son los profesores de básica y los de media son varios, si más menos como treinta tienen que haber sido"

-(E): "Y esa cantidad de gente en relación con el taller, ¿consideras que es mucha, poca, que está bien para realizar el taller?"

-(UTP): "No, no está malo pero ideal sería que fuera menos gente"

-(E): "Un poco menos de gente"

-(UTP): "Claro, a lo mejor estoy especulando, podría ser sólo en la escuela La Esperanza, por decir un ejemplo, que fuera sólo en ésta escuela y no con otra escuela, pero no es malo, no es malo que ellos compartan, el compartir con otra escuela"

-(E): "¿Y qué ventajas tiene cada una de las dos opciones?"

-(UTP): "eh... podría ser que a lo mejor se chacoteara menos (ríe) no, podría ser que se concentran más en lo que se está haciendo, no sé digo yo, se me imagina que puede ser así"

-(E): “¿Estando solos?”

-(UTP): “Solos, se me imagina que podría ser... más concentrados porque igual hicimos los ejercicios con el otro colegio, igual compartimos, hicimos los ejercicios igual, pero a lo mejor hacerlo solos nos concentramos más en los ejercicios, se me imagina”

-(E): “Y en la reflexión, porque ustedes tienen también consejo de curso, consejo de profesores”

-(UTP): “Consejo de profesores”

-(E): “¿Algo del tema se ha discutido? En relación con...”

-(UTP): “¿Con hacerlo solos o el taller mismo?”

-(E): “No, sobre todo para ver el tema de cómo apoyan desde la dirección digamos o en el espacio, si hay algún intento de colocar el tema en discusión”

-(UTP): “¿Pero al taller que hicimos nosotros a eso, o a hacerlo solos?”

-(E): “No, de lo que estábamos hablando antes sobre la implementación en la escuela, en la sala que usted me dijo que lo ha visto y que le ha gustado, esto en los espacios más colectivos”

-(UTP): “Sí, se ha conversado en la hora de reflexión de consejo de profesores sí porque el director preguntó cómo lo han hecho que se yo y ahí la M, la D y no me acuerdo que otro profesor comentaron como les había ido y si habían aplicado y que les parecía y fue como una opinión de qué les parecía y qué iban a hacer y cómo lo iban a seguir haciendo, porque llegaron con el triangulito al consejo y ahí partió, el profesor empezó con el triangulito: silencio, silencio y ahí partió me acuerdo, pero no es malo, para mí, por lo menos para mí, considero que debiera implementarse, y como le decía en la mañana, en donde aunque yo pierda cinco minutos, diez minutos me va a servir para empezar un clase bien con los niños, así que sería como ideal eso y que cuesta un poco sí, porque no todos los profesores de repente toman las sugerencias que uno da como sugerencia”

-(E): “Ya pero eso que me dices de sugerir, es con todos los profesores, en general...”

-(UTP): “No, en general”

-(E): "Se quedan con su forma de..."

-(UTP): "Sí, cuesta porque los profesores somos así, es como yo lo hago así y de ninguna otra forma más"

-(E): "Y siempre lo he hecho así, etc."

-(UTP): "Sí, cuesta por lo general, las cosas negativas que tendríamos como profesor es que no esté abierto a las sugerencias, cuesta mucho, de hecho yo cuando hago las observaciones cuando voy a clases me toca hablar con un profesor alguna cosa y le digo mira te sugiero estas cosas, que se yo y cuesta, a uno mismo, a mí me cuesta decir te sugiero porque hay personas reacias a las sugerencias, entonces yo voy después a una próxima clase a observar y a ver si realmente lo que yo le sugerí mejoró"

-(E): "Lo ha recogido..."

-(UTP): "En algunas ocasiones me ha pasado que sí, en otras más o menos"

-(E): "Más o menos"

-(UTP): "Sí, en otros cuesta más, por eso le digo que cuesta y hoy día conversamos justo de eso en la hora de almuerzo, alguien me pregunto no me acuerdo quien, señora Luisa y usted hacía clases, sí le dije yo, muchos años también, estuve muchos años en aula, en cursos desordenados, cursos más ordenados que estuve en un colegio particular también que son distintas realidades, entonces yo les decía las reglas del juego, por ejemplo con el quinto que tomé en aquella época, cuando llegué a la comuna de Peñaflor que era un curso desordenadísimo, muy desordenado, entonces yo dije aquí tengo un cambio de metodología, dije yo cómo voy trabajar con ese curso y empecé a buscar la metodología y justamente con ese curso fue que trabajé con música y les ponía la música y ellos me decían: ¡no! Pero esa música, que se yo, entonces yo les dije ustedes tienen que conocer todo tipo de música primero, y en clases en mi clase, entonces costó un mundo con los chiquillos y me decía y usted que lleva tanto años haciendo clases porqué no hace un taller con los profesores de aquí para hacer sugerencias que se yo, y a mí no me costaría nada hacerla, pero si yo digo es así y después me dicen y esta qué se cree y yo digo claro si los profesores somos así, qué se cree de dar sugerencias y son metodologías que uno va buscando en el camino y que dan resultado, porque si ya voy por un camino y no me resultó, tengo que buscar otro, por ejemplo esto mismo que estamos conversando, sería una buena sugerencia hacerlo en la mañana diez minutos, si no le va a dar más de diez

minutos y decir ya voy a hacer esto todos los días hasta que ya el niño se habitúe y sepa que vamos a comenzar la clase con esa actividad para comenzar bien el día, entonces pero son sugerencias y cuesta”

-(E): “Cuesta”

-(UTP): “Cuesta que las tomen porque los profesores son así”

-(E): “Y ahora ya para ir cerrando digamos ¿cómo es la respuesta que usted vio en los niños?”

-(UTP): “En el quinto, donde estuve más con la M, ¿respuesta a qué?”

-(E): “Respuesta al momento digamos, yo sé que algo ya me ha dicho, pero como para reafirmar, en el momento de hacer la actividad, durante la actividad ¿cómo respondían?”

-(UTP): “O sea en las actitudes de los niños, los chiquillos cuando comenzó la M con el triangulito y primero empezó como a tocar...y luego vieron que era una actividad que tomo M pero ninguno dijo como aaah no quiero, no ninguno, empezaron solitos como a bajar y cuando la M seguía tocando el triangulito miraron para allá, para acá, porque así son los niños miran para todas partes antes y luego comenzaron a bajar y ahí la M hizo la actividad, no me acuerdo cual fue la que hizo la M pero parece que era la que estira el elástico, porque la repitió como dos veces, y yo también la hice con ellos y se reían y ahí nos decían ya estiremos el elástico, pero bien les gusto a los chiquillos o sea ninguno se resto a decir no, yo no quiero ni nada”

-(E): “¿y luego? Porque la actividad termina”

-(UTP): “Terminó la actividad, entonces la M dice, la profesora les dice bueno ahora vamos a comenzar nuestra clase, el objetivo de hoy día es y lo copio en la pizarra y todos los chiquillos sentaditos copiando su objetivo sin hacer mayores problemas, ni siquiera los que hacen problemas porque ahí hay como tres o cuatro que hacen problemitas, no ni un problema, entonces comenzamos la clase, el objetivo es tal que se yo, entonces comenzó la clase y listo, y yo empecé para allá, para acá y comencé a tomarle fotos a los chiquillos, porque yo les tomo fotos y bien y yo creo que eso sirve bastante, porque como le vuelvo a repetir, yo lo viví mucho en la otra escuela en que estábamos entonces trabajábamos así y lográbamos y eso que tenía niños peores de los que tengo acá, entonces se lograban cosas, cómo no lo vamos a lograr con niños que son más tranquilos. Entonces por lo menos la M lo logra, ella y la D igual, la D tiene un tercero básico y

también logra y ahí tiene un niños uuuf pero yo le digo muy complicados y son de tercero básico”

-(E): “De tercero básico”

-(UTP): “Sí y son súper complicados y logra también que los niños bajen sus niveles y también en la mañana, parte su clase señalando el objetivo que tiene para la clase, no me acuerdo en éste minuto porque fui a varias clases, no me acuerdo qué ejercicio hizo ella pero también lo hizo y entonces les dijo listo ahora vamos a empezar nuestra clase y todos los niños sentaditos escuchando, entonces se logra, se logra, a pesar que están esos desordenados como le digo”

-(E): “Aún así”

-(UTP): “Sí, aún así como le digo, bueno y la M logró hacer uno después de almuerzo, porque después de almuerzo, nosotros tenemos un recreo muy largo y en ese recreo los chiquillos llegan arriba, en la tarde con calor imagínese, así que la M logró hacer uno en la tarde, dijo vamos a relajar a éstos niñitos y después hicieron artística, entonces ahí ella puso música, entonces con la artística los niños logran también, porque trabajamos con mándalas y en éste período que están muy inquietos yo saqué y busqué mándalas que tienen que ver con la navidad, muchas mándalas, entonces les dije a los profesores en un consejo: profesores tengo mándalas de navidad que se yo, si ustedes quieren que digan y le sacamos fotocopias para la tarde y yo sé que en éste período de tiempo, en la tarde es difícil, muy difícil así que casi todos los profesores han pedido las mándalas para trabajar en la tarde y los chiquillos logran concentrarse en pintar las mándalas, entonces ahí es una buena instancia también para que el niño esté tranquilito pintando y se entretienen, bueno a mí me entretienen mucho también las mándalas, entonces el día en que hicimos la pintura de los mándalas yo no quería terminar la clase (ríe) claro son entretenidos, entonces eso baja, porque es atroz después de almuerzo, del recreo como llegan los chiquillos, después del recreo largo, porque tenemos un recreo muy largo, demasiado largo, entonces los chiquillos entran, como corrieron todo el recreo, jugaron en el recreo, entran eufóricos”

-(E): “Y eso en términos del seguimiento, ¿fueron al taller?”

-(UTP): “Sí”

-(E): “Ya y el taller se vio y bien, ¿cómo usted siente que... o algo más debiera haber?”

-(UTP): “A ver, por ejemplo yo pienso...”

-(E): “¿Qué recomendación haría?”

-(UTP): “Yo pienso que las profesoras que lo hicieron me encantaría a mí, pienso no sé, de que pudiesen venir un día a la clase y ellas hicieran la actividad para los niños y que la profesora fuera una alumna más dentro y que sería a lo mejor, mucho mejor para que la profesora vea más técnica y sepa cómo hacerlo, sería como recomendable”

-(E): “O sea que tuviera un poquito más de acompañamiento”

-(UTP): “Claro de acompañamiento, una o dos veces que viniera y diga ya chiquillos que se yo y tal como nos hicieron la clase a nosotros hacérsela a los niños”

-(E): “Y para que esto pudiese perdurar ¿qué condiciones o qué cree usted que debiera hacerse?”

-(UTP): “¿Perdurar en cuanto a la escuela y que se haga?”

-(E): “Claro”

-(UTP): “Bueno ahí tendríamos que ver y conversarlo con el director, el equipo directivo qué se puede hacer o evaluar si ha sido bueno o no ha sido bueno para que los profesores lo implementen en la sala de clases y vea qué metodología empleará él para usarlo, si lo va hacer en la primera hora, en la segunda hora o después del recreo largo, lo tiene que ver el profesor pero tendría que ser constante, como decía yo *denante* porque una cosa tiene que ser constante para que dé resultado, porque si yo lo hago hoy día y mañana no y pasado sí los chiquillos van a decir que tenemos que hacerlo para poder trabajar bien, yo creo que eso sería lo mejor para que pueda perdurar en el tiempo, cierto sería una argumentación para los profesores”

-(E): “¿Alguna recomendación más, comentario o sugerencia?”

-(UTP): “No porque como le digo eso tendría que ser para mí, si yo fuera profesora de aula, soy profesora de aula, pero si estuviera en aula yo acataría eso de hacerlo constante, porque con los niños hay que ser constante si uno le dice un día sí y un día no como que cuesta... es como con los hijos...”

-(E): "Se acostumbran"

-(UTP): "Claro se acostumbran, si a mi hijo le digo un día no y otro día sí, estoy mal como mamá, entonces tengo que ser constante, como le decía en los recreos mismos uno les tiene que decir que no y es no y no hasta el final, porque si le digo sí a un alumno y al otro no, perdí para siempre... un día un profesor me decía que había un niño que se portaba mal que era muy conversador, no eran tres y yo dije veamos la estrategia, me acuerdo que yo tenía dos, no tres que eran muy conversadores y yo les dije ustedes siguen conversando y yo los voy a anotar en la pizarra y se van a quedar sin recreo y seguían y seguían conversando y yo los anoté en la pizarra y sabía que me iba a tener que quedar sin recreo yo, entonces salieron al recreo y usted y usted no sale, pero porqué, están anotados aquí y no van a salir, pero cómo, no van a salir y se sientan ahí y terminan la tarea que tenían porque seguro que no la terminaron a ver tráiganme el cuaderno, ya se sientan y la terminan y me quedé sin recreo yo, pero fue esa clase, a la segunda clase ya no eran tres eran dos, me tuve que quedar de nuevo pero no importa, pero ya la tercera clase no conversaron y salieron al recreo"

-(E): "O sea es importante la constancia"

-(UTP): "Sí y es más yo cuando trabajaba en el HC me acuerdo que había un niña que quiero ir al baño, quiero ir al baño y era mentira porque quería salir afuera y quiero ir al baño y yo le decía que no iba a ir aunque se hiciera pichi aquí a dentro y yo andaba con mi hijo chico y le decía oye ella te dijo que no y de ahí no se va a mover le dijo y cuando ella dice no es no y se fue a sentar la alumna y nada más, porque yo así crié a mis hijos, a los dos si es no es no, entonces me dio tanta risa cuando él le dijo no insistas, entonces a mí me encantaría que los profesores, ellos no tendrían que mandarlos a cada rato para acá donde la inspectora, porque si él dijera que no hasta el final y se quedara sin un o dos recreo no tendría ese problema, porque ellos van a decir oh la profesora se va a quedar y yo no quiero perder mi recreo, porque nadie quiere perder su recreo es obvio, entonces ellos van a decir me tengo que portar bien, no tengo que conversar porque si no voy a perder mi recreo, pero si el profesor dice te voy a castigar no vas a salir y después lo deja y el niño sale no sirve, hay que hacer el sacrificio"

-Se agradece y termina la sesión.

