

FUNDACIÓN

PAZ CIUDADANA

Políticas públicas en seguridad y justicia

**IBAÑEZ
ATKINSON**
FUNDACION



EJE DE DISCIPLINA FORMATIVA

PARTE 3

- Componente: Administración de Aula.
- Fichas de trabajo.

*Rodrigo Bassaletti Contreras
Patricia González López*

Fundación Paz Ciudadana

Agosto de 2016

INDICE

INTRODUCCIÓN	3
DESCRIPCIÓN COMPONENTE ADMINISTRACIÓN DE AULA	4
Antecedentes	4
Niveles de instalación	7
Implementación	8
I. CO-CONSTRUCCIÓN DE EXPECTATIVAS COMUNES PARA LA ADMINISTRACIÓN DE AULA	9
Competencias de administración de aula	9
Co-construcción de expectativas de administración de aula	13
II. CO-CONSTRUCCIÓN DE UN SISTEMA DE RETROALIMENTACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO A LOS DOCENTES EN TORNO A SU ADMINISTRACIÓN DE AULA	14
REFERENCIAS	16
FICHAS DE TRABAJO	18

INTRODUCCIÓN

El presente documento es el tercer capítulo de la descripción del eje Disciplina Formativa y sus componentes. En este apartado se profundizará sobre el componente *Administración de Aula*, el cual focaliza su atención en la gestión que hace el docente del vínculo que establece con sus estudiantes.

Asimismo, este componente refleja la forma en la que los profesores llevan a la sala de clases los otros componentes del eje disciplina formativa, tales como el plan de enseñanza de expectativas, el sistema de reconocimiento y el manual de convivencia. Incorporar en la práctica cotidiana estos elementos, implica desplegar una serie de recursos que se relacionan por ejemplo, con las habilidades sociales, los estilos de autoridad, el fomento de la participación de los estudiantes, entre otros. Estas herramientas son consideradas como competencias de administración de aula, las cuales se espera concretar en comportamientos específicos que las reflejen, conocidos y construidos por los mismos docentes.

De esta manera, la Administración de Aula es un componente que apunta directamente al acompañamiento de los docentes, a través de la co-construcción de estos criterios comunes con respecto al vínculo esperado entre profesores y alumnos, pero además, demanda a la institución a organizar un sistema universal (es decir, para todos los docentes) que permita retroalimentarlos con respecto a estas competencias, y un dispositivo selectivo e individual que desarrolle estrategias de apoyo para aquellos que necesiten reforzarlas.

A lo largo de este texto, se revisarán las bases que dan sustento a este componente, para luego abordar el modo de implementación que se sugiere para el componente y las competencias consideradas por el modelo Paz Educa.

DESCRIPCIÓN COMPONENTE ADMINISTRACIÓN DE AULA

El componente de *Administración de aula* pone énfasis en la gestión que hacen los docentes del clima que se busca construir en las clases, y desde la perspectiva de Paz Educa, especialmente de los vínculos que se esperan construir, tanto entre los alumnos, como entre el profesor y el estudiante.

Implica la construcción de lineamientos comunes sobre cómo se espera que el docente se relacione con sus alumnos, fundamentalmente en el espacio de la sala de clases, de manera de facilitar un clima de aula positivo. Permite además realizar observaciones y retroalimentaciones de lo que está ocurriendo en ese espacio, para facilitar que el colegio establezca el reconocimiento de las fortalezas y el apoyo necesario a sus docentes.

Al ser parte del Eje Disciplina Formativa, sus objetivos se relacionan con las competencias que el colegio define como necesarias de promover, enseñar y aprender, como parte de su labor educativa y que son plasmadas en el Proyecto educativo institucional (PEI). Asimismo, al trabajar este componente se busca potenciar y cautelar la forma en que se implementan los otros elementos del Eje (enseñanza de expectativas, sistema de reconocimiento, manual de convivencia) en el espacio de la sala de clases.

Puede, además relacionarse con el eje *Prevención selectiva e individual*, al trabajarse de forma más específica con los docentes que requieran de un apoyo extra para fortalecer estas competencias, ya sea en grupos pequeños o de forma individual.

Antecedentes

La actual Política de Convivencia Escolar invita a las comunidades educativas a reflexionar sobre su quehacer escolar, centrando su atención sobre los procesos que se establecen cotidianamente al relacionarse, enseñar y aprender.

Se instala el concepto de convivencia escolar ya no sólo como una condición favorecedora de los aprendizajes, sino como un aprendizaje en sí mismo y que requiere, por lo tanto una intención pedagógica. Se plantea así la necesidad de “reflexionar acerca del quehacer pedagógico, de cuán intencionadas o no están las competencias relacionadas con la formación en convivencia en las prácticas pedagógicas y curriculares, de cuáles son los modos de relación que se dan entre los distintos actores de la comunidad educativa, cómo el quehacer cotidiano de la escuela/liceo produce y reproduce la cultura escolar” (Ministerio de Educación, 2015, p.21).

En esa misma línea, desde el año 2013 se utiliza como una herramienta complementaria a los resultados de la prueba Simce, los indicadores de desarrollo personal y social

de los estudiantes. Dentro de estos parámetros, que amplían la noción de calidad educativa, se encuentra el Clima de Convivencia Escolar, el cual hace referencia a las percepciones y actitudes de estudiantes, profesores y apoderados respecto al nivel de respeto, organización y seguridad del ambiente en el establecimiento. De acuerdo a la última entrega de resultados por parte de la Agencia de Calidad de la Educación, este indicador es el factor escolar que tiene mayor influencia en los resultados de aprendizaje de Lectura y Matemática, mostrando que en igualdad de condiciones socioeconómicas, la diferencia de puntajes establecimientos con un alto clima escolar y establecimientos con uno bajo, es de hasta 42 puntos (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

En este sentido, la importancia del tipo de relación que se establece entre estudiante y profesor instala el foco de atención en el espacio en que mayoritariamente se da su interacción, es decir, en el aula, en cómo se constituye el clima en el aula.

El clima de aula es definido como “la percepción de estudiantes y profesores respecto de los aspectos del aula que influyen en la calidad de las relaciones y los aprendizajes” (Villa y Villar, 1992, en López, Bilbao y Rodríguez, 2012). Más específicamente, Ascorra, Arias y Graff (2003), plantean que el clima de aula es una dimensión que emerge de la relación que los estudiantes y docentes establecen entre sí, constituyéndose en un proceso de interacción repetitivo entre alumnos y entre éstos y el profesor.

Casassus (2008) por su parte, apunta al concepto de clima emocional de aula, el cual estaría compuesto por tres dimensiones: el vínculo entre alumnos y docentes, el vínculo entre estudiantes y el clima que emerge de esta doble relación, entendiéndose como vínculo una relación recurrente con un nivel de profundidad que permita generar una conexión entre alumno y profesor, conexión basada en la confianza, seguridad y aceptación que percibe el alumno en este espacio.

Es así como en términos generales, un clima de aula favorecedor del desarrollo personal de los niños y niñas, es aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela y sienten que lo que aprenden es útil y significativo (Ascorra, Arias y Graff, 2003). Asimismo, de acuerdo al Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) “la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es una de las claves para promover el aprendizaje entre los estudiantes” (Unesco, 2008).

En este sentido, estas características positivas de expresión del vínculo que se establece al interior de la sala de clases van a actuar como facilitadores tanto de los aprendizajes disciplinares como de aquellos asociados al desarrollo personal de los estudiantes, elementos que se condicen con lo planteado desde las políticas públicas en relación a las definiciones o aspiraciones frente al concepto de calidad educativa.

Concepto de competencia:

Tal como lo señalamos anteriormente, la implementación de este componente implica levantar, a nivel institucional, criterios comunes para los docentes con respecto a su gestión del clima de aula, específicamente, en lo que respecta a la construcción de vínculos positivos con los estudiantes. En este sentido, parece pertinente plantear estas expectativas en términos de competencias, concepto que alude a un grupo de recursos (conocimientos, capacidades y habilidades) que el docente moviliza y utiliza según un determinado contexto (Pavié, 2012). Situar la construcción de climas de aula positivos como un conjunto de competencias, permite entender estas características como conocimientos adquiribles, capacidades posibles de desarrollar y habilidades entrenables, evitando plantear esta “administración de aula” como un atributo personal “que se tiene, o no se tiene”, que “depende de cómo es la persona”. Sí, como en toda habilidad las características personales influyen o dificultan, pero como toda competencia, son recursos educables, que se pueden desarrollar y que forman parte de la formación continua del profesorado (Pavié, 2012).

Al respecto, Chaux (2011) señala que:

“los profesores, y quienes se están formando para serlo, requieren formación que les permita identificar y diferenciar los diversos tipos de agresión que ocurren en el contexto escolar y contar con herramientas prácticas para prevenir y responder adecuadamente a este tipo de situaciones. Los currículos de formación de docentes deben promover una comprensión clara y un manejo adecuado de estos temas. Todo profesor recién graduado de su licenciatura, en cualquier área, debe ser capaz de promover un clima constructivo en sus aulas, manejando constructivamente cualquier situación de agresión o indisciplina y promoviendo que los mismos estudiantes aprendan a frenar situaciones de maltrato entre compañeros. Debe, además, ser capaz de manejar pacíficamente cualquier conflicto que tenga con sus estudiantes, con colegas o con cualquier otro miembro de su comunidad educativa. Esto no solamente contribuiría a prevenir la agresión y promover la convivencia, sino que seguramente contribuiría a mejorar el desempeño académico de los estudiantes, así como la motivación, involucramiento y autoeficacia de los mismos profesores” (p.84).

Lo anterior es destacable, puesto que plantea que estas competencias de administración de aula, que se relacionan con la construcción de vínculos con los estudiantes, también impactarán otras áreas, tales como el rendimiento académico, la autoestima escolar, e incluso, en la confianza de los docentes en su propio rol.

Existe amplio consenso que las profesiones cuyo ejercicio involucra las relaciones interpersonales, requieren una actuación social competente que puede ser decisivo en el éxito profesional (Del Prette, Del Prette y Mendes Barreto, 1999). Un comportamiento “socialmente habilidoso” se define como el conjunto de comportamientos emitidos por

un individuo en el contexto interpersonal, que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando las conductas de los otros, resolviendo los problemas inmediatos de la situación y minimizando la probabilidad de futuras dificultades (Caballo, 1988 en Del Prette, Del Prette y Mendes Barreto, 1999).

Al considerar este comportamiento como competencia social, se hace énfasis en que no sólo es necesario aprender y desarrollar una conducta determinada social competente (una habilidad social específica), sino que implica incorporar el recurso y conocer en qué momentos utilizarlo, lo cual variará según cada situación específica y las características de los actores involucrados (cultura, edad, entre otros).

A partir de la revisión bibliográfica, es posible advertir distintos conocimientos y/o habilidades docentes para la construcción de climas de aula positivos. El listado es diverso, pasando por recursos que se relacionan con el trato con los alumnos, otros con la motivación con el aprendizaje u otros con el uso de las normativas.

Para el presente documento, se dispone una selección del equipo Paz Educa, que responde a una síntesis de estas herramientas atinentes a la “administración de aula”, entendiéndose como la generación de un clima con relaciones interpersonales positivas.

Estas competencias son interdependientes entre sí, lo que implica que éstas se potencian mutuamente, favoreciendo los vínculos, la disciplina formativa y la participación en el aula. Éstas se desglosan con más detalle en la descripción de la implementación del componente.

Niveles de instalación

En el proceso de instalación del componente *Administración de aula*, es posible identificar cinco niveles. El nivel inicial hace referencia a que el colegio no establece directrices para la administración de aula (nivel O o NO), mientras que los niveles que siguen a continuación, describen la existencia de dichas directrices de administración de aula (N1), la construcción de expectativas, basadas en las competencias propuestas por el modelo Paz Educa (N2), el monitoreo de la implementación de estas expectativas definidas (N3), para finalizar con la incorporación de mecanismos de retroalimentación, acompañamiento y apoyo a los profesores en su administración de aula (N4).

A continuación se presentan cada uno de los niveles asociados a este componente:

Tabla N° 1: Niveles de instalación del componente “Administración de Aula”.

Descripción de niveles de instalación
NO. El colegio no establece directrices para la administración de aula.
N1. El colegio cuenta con directrices para los profesores con respecto a la administración de aula esperada (perfil u otras disposiciones señaladas).
N2. Los profesores co-construyen expectativas comunes para la administración de aula, basadas en las competencias señaladas por el modelo Paz Educa.
N3. El colegio monitorea la implementación de estas expectativas comunes para la administración del aula.
N4. El colegio implementa un sistema de retroalimentación, acompañamiento y apoyo permanente para sus docentes en relación a la administración de aula.

Implementación del componente:

Tal como se señaló anteriormente, la literatura plantea diversas competencias profesionales que contribuyen a la construcción de vínculos positivos entre docentes y estudiantes, y que con ello, favorecen el clima de aula. Entender estas habilidades dentro del eje Disciplina Formativa, implica establecer institucionalmente criterios para gestionar las relaciones con los alumnos, construyendo un perfil común para todos los profesores del colegio, así como para los nuevos educadores que se sumen a la comunidad.

En este sentido, es posible asemejar estos criterios a las expectativas de comportamientos para los estudiantes, planteadas en el componente *Plan de enseñanza de valores y expectativas de comportamiento*. En efecto, hay distintas conductas que pueden asociarse a cada competencia, sin embargo, pensar este componente colectivamente implica discutir cada competencia, llevándola a acciones que sean reflejos de ella.

Por otro lado, entender tales criterios como competencias desafía implícitamente a las instituciones escolares a fortalecer en sus docentes estas herramientas, generando los espacios de formación continua y de reflexión sobre la práctica.

Considerando estos elementos, la propuesta Paz Educa para la ejecución del componente Administración de Aula consta de dos etapas principales, que se detallan a continuación:

I. Co-construcción de expectativas comunes para la administración de aula

En primera instancia, se propone que el grupo docente, liderado por su equipo de convivencia *revisen la selección de competencias descrita en este documento*, cada una de las cuales abre distintas temáticas para profundizar y reflexionar. En efecto, el modelo Paz Educa propone enfatizar inicialmente en *seis competencias para el fortalecimiento de la administración de aula*, las cuales no son excluyentes de otras que quisiera incorporar cada colegio.

Competencias de administración de aula

Las seis competencias básicas de administración de aula, consideradas en el modelo Paz Educa, son:

1. Escucha activa:

Una disposición fundamental para constituirse en autoridad moral se relaciona con escuchar a los estudiantes, “pero escucharlos de verdad, entenderlos, conocer a fondo sus preocupaciones” (Rojas y Lambrecht, 2009, p. 21). Esto es fundamental, pues la escucha como habilidad, implica no sólo escuchar, sino demostrar que se está escuchando, punto de partida para una comunicación que denota confianza, empatía, honestidad, humildad y cuidado, cualidades relevantes para los niños en la relación con sus profesores. En efecto, se ha observado que los estudiantes tienen una alta valoración de los docentes que demuestran comprensión por sus preocupaciones y preguntas (Stronge, 2007).

Según Rojas y Lambrecht (2009), una escucha activa como habilidad involucra tres actos simultáneos:

- **Oír**, que corresponde a la capacidad sensorial de la audición.
- **Interpretar**, que implica la búsqueda del sentido de lo que el interlocutor quiere decir.
- **Indagar**, que se relaciona con preguntar o inquirir aquello que no se comprendió, verificando además las interpretaciones realizadas.

De esta manera, escuchar al estudiante implica asegurarse de haber escuchado todo lo que el alumno dijo, dándole un sentido a partir del propio marco de significados del estudiante. Para ello, el docente indaga, pregunta para tener más información, corrobora sus interpretaciones. En este sentido, se sugiere utilizar preguntas descriptivas, que apuntan a complementar lo que el estudiante dice (y sus emociones a la base), partiendo por interrogativos como “qué (sientes)”, “cómo (te sentiste)”, “dónde” o “cuándo” (sucedió lo que señalas).

2. Conocimiento de los estudiantes:

Stronge (2007) señala que los profesores eficaces y preocupados por sus estudiantes los conocen tanto formal como informalmente, utilizando cada oportunidad para mantener las líneas de comunicación abiertas.

El conocimiento de los estudiantes permite no sólo detectar el estilo de aprendizaje de cada uno y sus necesidades, sino también comprender su personalidad, intereses, y las situaciones personales que pueden afectar su comportamiento en la escuela. De igual manera, es una vía que favorece la valoración de la diversidad y las expectativas del docente hacia sus estudiantes, al detectar las distintas potencialidades de cada uno de ellos. En efecto, se ha estudiado que las expectativas del docente juegan un papel central en el rendimiento del niño, en el cumplimiento de tareas y en su imagen personal, a la vez de ser un fuerte inductor de su comportamiento (Arón y Milicic, 1999, en Mena y Valdés, 2008).

Algunas características de los docentes que se ha observado en la investigación, y que se pueden relacionar con el conocimiento de los estudiantes son (Stronge, 2007):

- Se mantienen al tanto (actualizados) sobre aspectos de la cultura de los estudiantes fuera de la escuela (por ejemplo: intereses infantiles, cultura adolescente).
- Están especialmente atentos a respetar debidamente la confidencialidad de los temas tratados con los estudiantes.
- Consideran que la ética del cuidado es tan importante como el aprendizaje para el desarrollo de todo el potencial educativo.

3. Promoción de la participación y la autonomía de los estudiantes:

Tal como indica Torres (2000, en Prieto, 2005), los procesos escolares pueden ser más constructivos si se generan relaciones basadas en el diálogo y la comunicación con los alumnos, para lo cual es necesario reposicionar al estudiante en el epicentro del proceso pedagógico y otorgarle la oportunidad de convertirse en protagonistas de su aprendizaje en convivencia partir de su activa participación.

Las experiencias de participación en el aula, dicen relación con que los estudiantes puedan interactuar con sus compañeros, desarrollar proyectos, intercambiar opiniones tanto con sus profesores como entre ellos, discutir aspectos de su vida cotidiana vinculándolos con los contenidos de las asignaturas, proponer distintas actividades y desarrollarlas, entre otras manifestaciones (Mena, 1999 en Prieto, 2005).

Por otro lado, la participación restringida surge de un proceso formativo directivo y rutinario, con exceso de dictados, extensas exposiciones de contenidos descontextualizados y el uso de algunos recursos didácticos como simple reproducción de contenidos, con

escasas posibilidades de interacción y reflexión por parte de los estudiantes. De esta forma, en relación a la construcción de vínculos positivos entre alumnos y docentes, la promoción de la participación y de la autonomía van de la mano, siendo esta interacción fundamental para formar personas activas y responsables de sus procesos de desarrollo (Prieto, 2005).

Lo anterior resulta relevante para entender que frente a un conflicto que involucra al estudiante (tema que abordará la siguiente competencia), él o ella es el agente indicado para la resolución de ese conflicto, y no un tercero. De igual manera, poner en práctica esta competencia implica hacer parte a los estudiantes del análisis de las normativas en función de objetivos claros (dados por los valores institucionales o por los objetivos de la clase) e incluso de la construcción de nuevas regulaciones que apunten al logro de tales objetivos.

4. Abordaje constructivo de conflictos:

Hay diferentes definiciones de “conflicto”, sin embargo, es posible señalar que, en términos generales, este concepto alude a una contraposición de intereses, una divergencia, entre una o más partes (Cascón, 2000). En este sentido, los conflictos son naturales, esperables e inevitables en las relaciones humanas (Torrego, 2008), pues interactuamos con personas con experiencias, gustos y necesidades diversas, algunas más cercanas y otras más lejanas a las nuestras.

Por otro lado, si los conflictos son esperables en las relaciones humanas, en el contexto escolar se convierten en una oportunidad tremenda para formar en nuevas estrategias, aprendiendo a resolver contraposiciones de intereses buscando fórmulas satisfactorias para ambas partes. Educar para los conflictos implica entonces detenerse, develarlos y no evitarlos, para así analizarlos y resolverlos (Torrego, 2008), convirtiendo al docente en un facilitador de este proceso de construcción de soluciones por las partes involucradas, lo cual no sólo evitará agresiones, sino que otorgará mayores herramientas a los estudiantes ante la inminente ocurrencia de nuevos desencuentros (Cascón, 2000).

Algunas consideraciones a tener en cuenta en la resolución pacífica de conflictos serían (Torrego, 2008):

- Comprender y aceptar procedimientos de manejo constructivo de los conflictos.
- Practicar habitualmente estos procedimientos hasta que se conviertan en una respuesta natural ante las diferentes situaciones y relaciones de la vida del centro.
- Reflexionar sobre el reglamento de convivencia del establecimiento que facilite y normalice el uso de estos procedimientos constructivos de resolución de los conflictos.

- Potenciar los valores de la colaboración en el aula, de tal modo que se superen los contextos competitivos e individualistas donde las personas rivalizan.

A partir de lo anterior, un abordaje constructivo de los conflictos implicaría:

- Procurar un clima de respeto, adecuado para abordar el conflicto.
- Abordar distintos conflictos que se produzcan entre los estudiantes o bien con profesores (no omitirlos, ni evitarlos).
- Escuchar atentamente las distintas perspectivas de los involucrados.
- Validar las distintas perspectivas en cuanto a los intereses subyacentes del conflicto, rechazando sin embargo, cualquier manifestación de violencia.
- Buscar puntos en común entre los involucrados.
- Procurar acuerdos de convivencia pacífica entre los involucrados (esto independiente de si el conflicto entre ellos lo han podido solucionar).

5. Estilo democrático de autoridad:

El ejercicio de aplicar las normas demanda al docente el ser coherente en su actuar con las normativas y a la hora de abordar las transgresiones a las mismas, lo que se asocia a su vez a determinadas características de este ejercicio.

De acuerdo a Schmill (2011), hay dos variables que combinadas de forma correcta, proporcionan a los docentes un mayor éxito en esta tarea: la **firmeza** y la **benevolencia**, entendiendo la primera como la capacidad para poner límites siendo consecuente con ellos, y la segunda, como tener la voluntad, afecto y respeto por el otro. Según este autor, un exceso de firmeza (sin benevolencia), se traducirá en una posición autoritaria, rígida e indolente con el estudiante (estilo autoritario). Por otro lado, un exceso de benevolencia (sin firmeza), reflejará laxitud e inconsecuencia en las normativas que la misma comunidad ha establecido para alcanzar sus objetivos de aprendizaje (estilo permisivo). Una ausencia de firmeza y de benevolencia marca un estilo indiferente, generando un clima caótico, con desorden. Ninguno de estos tres estilos favorece un vínculo formativo con los alumnos, propio para generar debate, participación o abordar conflictos de manera constructiva.

Un estilo democrático de autoridad por otro lado, implica libertad para los estudiantes dentro de límites claros, promoviendo su autonomía y su autorregulación, trabajando en la construcción de esos límites y siendo coherente con el sentido de esas normativas. Este estilo es deseable para trabajar las normas desde un enfoque formativo, y se corresponde con un aula democrática, en donde hay diálogo entre sus distintos participantes, en un trato respetuoso con los estudiantes.

Este estilo además no se centra sólo en detener conductas disruptivas, ya que **está demostrado que sólo castigar o exhibir reglas en la escuela no tiene efecto alguno sobre la mala conducta de los estudiantes** (Sprague y Golly, 2005). Por el contrario,

cuando se instruye a los profesores a enseñar las expectativas de comportamiento definidas por la escuela, a “sorprender a los alumnos portándose bien”, y a ignorar las conductas inapropiadas menores, el comportamiento problemático disminuye considerablemente (Sprague y Golly, 2005).

Desde este punto de vista, en esta competencia caben también la inclusión de los reconocimientos, los cuales deben ser atingentes y posibles de relacionar con conductas concretas, que tengan sentido para los estudiantes.

6. Autoconocimiento:

Al trabajar con las relaciones interpersonales, el docente pone en sus recursos todos sus atributos personales, los cuales provienen de su propia experiencia vital, así como también, es posible que se encuentre con temáticas que resultan complicadas de abordar para él o ella, y que provienen de esa misma experiencia. En este sentido, se hace pertinente plantear que el autoconocimiento es fundamental para disponer de los recursos idóneos para cada situación, desafiando a las instituciones escolares (y a la misma figura del profesor), a buscar espacios que favorezcan la reflexión sobre las prácticas, apuntando al conocimiento de sí mismo y al autocuidado.

Este último, se refiere a aquellos espacios de autoconocimiento y de desarrollo de estrategias protectoras ante el desgaste que implica su labor. Al respecto, cabe puntualizar que el desgaste docente está presente en todos los contextos educacionales, producto de las vivencias que experimentan los maestros, lo cual es común a otras profesiones que trabajan con las relaciones interpersonales (Cambón y De León, 2010).

En términos concretos, la competencia de autoconocimiento implica reflexionar constantemente sobre la propia práctica, por ejemplo: *¿Promuevo una relación inclusiva en mis prácticas de aula? ¿Qué sucede con mis emociones a la hora de abordar un determinado conflicto? ¿Afecta en mi relación con los estudiantes? ¿De qué manera?* De igual manera, implica aspectos como el autocontrol frente a situaciones críticas o el reconocer ante los alumnos, genuinamente, cuando se ha cometido un error o se ha faltado a un acuerdo previo con ellos.

Co-construcción de expectativas de administración de aula

Posterior a esta revisión inicial de las competencias se realiza el proceso de **operacionalizar estas competencias en comportamientos**, construyendo un documento guía para que los docentes implementen esas habilidades en sus aulas. Se trata de un instrumento dinámico, perfectible, y que sin duda, podrá retomarse y afinarse cada vez que los docentes profundicen en una de las competencias propuestas. Este documento se denomina *Expectativas de administración de aula*, y

contendrá la descripción observable, sintética, de los comportamientos que reflejen esas competencias¹.

Un elemento a considerar en este proceso de construcción de expectativas para la administración de aula es **diferenciar competencias por ciclo de enseñanza**. Se incluye este tema pues, si bien el proyecto educativo otorga un marco regulatorio general para las relaciones que se buscan construir en las aulas, la puesta en práctica de esas competencias variará según la edad de los estudiantes. De esta manera, por ejemplo, el conocimiento o la cercanía con los estudiantes podrá entenderse de distintas maneras según se refiera a alumnos de prebásica, primer ciclo básico, segundo ciclo básico o enseñanza media.

II. Construcción de un sistema de retroalimentación y acompañamiento a los docentes en torno a su administración de aula.

El objetivo final de este componente es instalar un sistema de retroalimentación, acompañamiento y apoyo a los docentes en la labor de administrar sus aulas, es decir, de gestionar las relaciones al interior de éstas. Por este motivo, luego de la reflexión y discusión sobre los comportamientos asociados a cada competencia y la sistematización de este documento, que la institución promoverá para mantener un clima positivo al interior de sus salas de clases, comienza un trabajo relacionado a la observación de la incorporación de estas competencias en el ejercicio docente.

Para que este proceso de observación sea sistemático y constante durante el año escolar, facilitando además la retroalimentación y mejora de los climas de aula, se propone *definir un sistema de retroalimentación, acompañamiento y apoyo permanente al profesor en su administración de aula*.

En este sentido, se plantea diseñar junto a los docentes una metodología que apunte, por una parte, a la observación y levantamiento de información sobre la administración de aula de los profesores, (pautas de observación de aula, evaluación y/o autoevaluación, de acuerdo a las expectativas de administración de aula definidas con anterioridad). Por otro lado, además este sistema debe contar con instancias de acompañamiento permanente a los docentes, que favorezcan la formación continua del profesorado (retroalimentación, apoyo de otros docentes u otros profesionales para desarrollar nuevas estrategias, capacitaciones, etc).

En la ficha 2-A (página 21), se anexa un formato para diseñar el sistema de retroalimentación y acompañamiento docente en relación a la administración de aula. Por otro lado, en la ficha n°2-B, (página 22) se anexa un ejemplo de una pauta para la observación de las expectativas de aula, la cual puede utilizarse por el mismo

¹ Ver este documento en ficha 1-A: "Formato para expectativas de administración de aula" (página 18). En la ficha 1-B (página 19), se adjunta un ejemplo de expectativas de administración de aula que pueden facilitar la transformación de las competencias en comportamientos.

docente (autoevaluación), por otro profesor (retroalimentación de un par) o por un miembro del equipo directivo (retroalimentación equipo directivo).

Cabe señalar, que cualquier sistema de acompañamiento y apoyo en la administración de aula, debe ir acompañado de la evaluación misma del sistema, por parte de todos los actores involucrados (docentes, directivos). Esto lo hace perfectible y favorece que los docentes lo reciban como un sistema de apoyo y no como una mera evaluación, motivando de esta forma, genuinamente, el desarrollo de las competencias de administración de aula en todo el profesorado.

REFERENCIAS

Agencia de la Calidad de la Educación (2016). Presentación de los resultados SIMCE 2015. Recuperado el 1 de julio de 2016, de: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/presentaciones-para-prensa-resultados-simce/>

Ascorra, P., Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista enfoques educacionales*, Vol. 5 (nº1), pp. 117-135.

Cambón, Verónica y De León, Darío (2010). Atendiendo al malestar docente. Presentación de un dispositivo de intervención. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Casassus, J. (2008). Aprendizaje, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, Vol. 7 (nº6), 81-95. Recuperado el 10 de mayo de 2016, de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1694/081-095.pdf?sequence=1>

Cascón, P. (coord.) (2000). *Educación para la paz y el conflicto. Biblioteca básica del profesorado*. Barcelona: Ed. CISSPRAXIS.

Chaux, E. (2011) Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. Universidad de Los Andes, Colombia. *Psykhé*, Vol. 20 (nº2), pp. 76-86.

Del Prette, A., Del Prette, Z. y Mendes Barreto, M. (1999) Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. Universidad Federal de Sao Carlos, Brasil. *Psicología Conductual*, Vol. 7, nº1, pp. 27-47.

López, V., Bilbao, M. D. L. A., & Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, Vol. 11(nº1), 91-101.

Mena, I. y Valdés, A. (2008) Clima Social Escolar. Valoras UC, pp. 1-18.

Ministerio de Educación (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018*. Santiago, Chile: Autor.

Pavié (2012) La competencia profesional y el profesional competente: elementos para su estudio y desarrollo. Universidad de Talca. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)* - Vol. 5, (nº 1). Recuperado el 9 de mayo de 2016, de: <http://redec.otalca.cl/index.php/redec/article/view/126/86>

Prieto, M. (2005) La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? *Theoria*, vol. 14, (nº1), pp. 27-36.

Rojas, A. y Lambrecht, N. (2009) Construyendo autoridad moral desde las aulas. Reflexiones y propuestas para la acción. Documento publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO. Recuperado el 17 de marzo de 2016, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186447s.pdf>

Schmill, V. (2011) *Disciplina inteligente en la escuela. Hacia una pedagogía de la no-violencia*. México: Producciones Educación aplicada.

Sprague, J. y Golly, A. (2005). *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools*. Longmont, CO: Sopris West.

Stronge, JH. (2007) *Qualities effective teachers, 2nd edition*. Alexandria, VA: ASCD.

Torrego, J. (2008) El profesor como gestor del aula. En Herrán A., y Paredes J., (coords) *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación infantil, Primaria y Secundaria*. España. Pp. 197-214.

UNESCO. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. (Primer reporte del Segundo Estudio Regional Comparativo y Educativo, SERCE)*. Santiago de Chile: Autor. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660S.pdf>