

PROFESORES PRINCIPIANTES ANTE LA CONVIVENCIA ESCOLAR: APORTES DESDE EL TRABAJO COLABORATIVO EN CHILE.

BEGINNING TEACHERS FACING SCHOOL COEXISTENCE: CONTRIBUTIONS FROM COLLABORATIVE WORK IN CHILE

Pamela Isabel Barria- Herrera
Docente, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)
Doctora en Educación
Santiago, Chile
pamela.barria@umce.cl
ORCID: [0000-0001-7794-5414](https://orcid.org/0000-0001-7794-5414)

Felipe Zurita Garrido
Académico, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)
Doctor en Educación,
Santiago de Chile
felipe.zurita@umce.cl
ORCID: [0000-0002-4136-4340](https://orcid.org/0000-0002-4136-4340)

Resumen: El artículo tiene como objetivo describir el trabajo colaborativo de profesores principiantes con equipos interdisciplinarios como instancia de apoyo ante las labores de convivencia escolar. Estos equipos están compuestos por profesionales, cuya incorporación ha sido considerada en las políticas educativas chilenas. Desde una metodología cualitativa y estudio de caso, se realizan 10 entrevistas episódicas a profesores principiantes de educación primaria. A partir de codificación temática (Flick, 2007) se alcanzan como resultados: a) su des/conocimiento previo sobre convivencia escolar; b) percepción de las labores desarrolladas por equipos en la escuela; c) la percepción de apoyo en su inserción en la escuela. Como conclusión, en la escuela se presencia el trabajo colaborativo. Se releva el rol de psicólogas educacionales ante las labores asociadas a la convivencia escolar e inducción de profesores principiantes, así como se identifica riesgo de encapsulamiento e intensificación laboral en la práctica de la convivencia escolar.

Palabras claves: políticas educativas, profesores principiantes, trabajo interdisciplinario, convivencia escolar.

Fecha recepción: 25 de enero de 2024
Fecha aceptación: 11 de junio de 2024
DOI: 10.5354/2735-7279.2024.73723



Resumo: O objetivo deste artigo é descrever o trabalho colaborativo de professores principiantes com equipas interdisciplinares como uma instância de apoio ao trabalho de convivência escolar. Estas equipas são compostas por profissionais, cuja incorporação tem sido considerada nas políticas educacionais chilenas. Utilizando uma metodologia qualitativa e um estudo de caso, foram realizadas 10 entrevistas episódicas com professores principiantes do ensino primário. Com base na codificação temática (Flick, 2007), obtiveram-se os seguintes resultados: a) a sua falta/conhecimento prévio sobre a convivência escolar; b) a perceção do trabalho realizado pelas equipas na escola; c) a perceção de apoio na sua inserção na escola. Em conclusão, o trabalho colaborativo está presente na escola. Destaca-se o papel dos psicólogos educacionais no trabalho associado à convivência escolar e à indução de novos professores, bem como o risco de encapsulamento e intensificação do trabalho na prática da convivência escolar.

Palavras chave: políticas educativas, professores principiantes, trabalho interdisciplinar, convivência escolar.

Abstract: The aim of this article to describe the collaborative work of beginning teachers with interdisciplinary teams as an instance of support for school coexistence tasks. These teams are made up professionals, whose addition has been contemplated in Chilean educational policies. Using a qualitative case study methodology, 10 episodic interviews are conducted with beginner primary education teachers. From the thematic codification (Flick, 2007) the results obtained are: a) their previous un/awareness regarding school coexistence; b) perception of tasks carried out by school teams; c) the perception of support for their insertion in the school. In conclusion, collaborative work is present at the school. The role of educational psychologists is elevated regarding tasks associated to school coexistence and the induction of beginner teachers, and in addition, the risk of work encapsulation and intensification is identified in the practice of school coexistence.

Keywords: educational policies, beginning teachers, interdisciplinary work, school coexistence.

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar es un aspecto fundamental en la formación del estudiantado. Esto se debe a que contribuye en la educación en valores sociales y humanos, desde la formación ciudadana, justicia social y bienestar social (López, 2014). Ya lo decía Delors (1996) al identificarlo como uno de los cuatro pilares de la educación. Desde entonces a la fecha, se han generado acciones desde las políticas educativas y el desarrollo académico, principalmente en Iberoamérica (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Leyton-Leyton, 2020) que posicionan cada vez con más fuerza la importancia de aprender a vivir con otras y otros.

Los desafíos que involucran las políticas de convivencia escolar en Chile, tienen lugar desde los años 2000 (Magendzo et al, 2013), generándose actualizaciones de estas directrices hasta la fecha. Entre sus líneas, la comunidad educativa es interpelada en su responsabilidad de resguardar una convivencia formativa para sus miembros, por lo que quienes son profesores, asistentes de la educación, padres y apoderados, estudiantes, directores y sostenedores, se encuentran en este llamado.

Es en el marco del estudio con profesores principiantes sobre el significado de la convivencia escolar en su experiencia formativa, donde se identifica la relación cotidiana entre las y los docentes participantes con profesionales de distintas áreas disciplinares (Barria, 2024). Sus labores se explicitan en políticas educativas como en las Políticas Nacionales de Convivencia Escolar y sus orientaciones. Estas directrices corresponden a documentos propuestos desde el Ministerio de Educación en distintas versiones. En ellas se exponen sus principios, así como la incorporación de los equipos de trabajo claves (Mineduc, 2015, 2017). En estos últimos, se mencionan el trabajo realizado por las duplas psicosociales, cuyas labores son desempeñadas por psicólogos/as y trabajadores sociales, previamente incorporados a las escuelas mediante recursos de la ley Subvención Escolar Preferencial [SEP] (Ley 20.248, 2008). También se presentan leyes emitidas desde el poder legislativo asociadas a la convivencia escolar como la ley Sobre Violencia Escolar (Ley 20.536, 2011) y la ley de Aula Segura (Ley 21.128, 2018). En la primera de ellas se crea la figura de encargado/a de convivencia escolar, mientras que la segunda brinda atribuciones a las direcciones de los centros educativos.

Cabe destacar, más allá de los lineamientos directamente relacionados a la convivencia escolar en la escuela, a aquellas políticas asociadas a la implementación de Programas de Integración Escolar [PIE]. En ellas también se presentan equipos de diversas disciplinas, quienes trabajan para una estrategia inclusiva con el propósito de contribuir al mejoramiento continuo, que busca favorecer los aprendizajes y la participación del estudiantado, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (Superintendencia de Educación, 2023). Estos equipos pueden componerse por profesionales de la educación diferencial y psicopedagogía, además de Psicólogos/as, Fonoaudiólogos/as, Monitores de Oficios, Terapeutas Ocupacionales, Kinesiólogos/as, Asistentes Sociales. “También pueden ser: Intermediadores Laborales, Intérpretes en Lengua de Señas Chilena, co-educadores sordos, asistentes técnicos y personas en situación de discapacidad, entre otros recursos humanos requeridos para que el alumno progrese en los aprendizajes” (Mineduc, 2013, p. 13).

Referirse a este último equipo y sus funciones es coherente, si se considera que referirse a la diversidad no es ajeno a la convivencia escolar. De hecho, el pilar “aprender a convivir” refiere al descubrimiento gradual de la otredad, la necesidad de enseñar la diversidad humana y contribuir a la toma de conciencia de las semejanzas, interdependencia y participación (Delors, 1996). Desde una perspectiva democrática (Carbajal, 2017), se concibe la convivencia como el cultivo de la vida colectiva, la creación

de estructuras de participación y el reconocimiento de la diversidad (Morales y López, 2019).

Es así como estas políticas educativas favorecen la participación de profesionales de diversas disciplinas en la escuela y con ello, se abren oportunidades para la experiencia de trabajo colaborativo. Ante este escenario, es que este artículo se pregunta sobre las experiencias de colaboración que sostienen las y los profesores principiantes con los equipos de apoyo, a propósito de las labores realizadas en el marco de la convivencia escolar. De esta forma, el estudio tiene como objetivo describir el trabajo colaborativo de profesores principiantes con equipos interdisciplinarios, como instancia de apoyo ante las labores de convivencia escolar.

Profesores principiantes y su proceso de inserción

Quienes son profesores principiantes se encuentran en una etapa particular, pues corresponde a la transición desde su condición previa de estudiantes a profesores (Marcelo y Vaillant, 2009; Vera, 2013). Se caracteriza como un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos, ante la adaptación a la institución educativa desde los ámbitos socioculturales, hábitos y significados compartidos (Marcelo y Vaillant, 2009; Vera, 2013). Con ello, ocurre un periodo de asimilación llamado “choque con la realidad”, proceso que tiene consecuencias para la conformación de su identidad y la adaptación a la profesión. Ante este impacto ocurre que la mayoría de los profesores novatos se enfrentan a la disyuntiva de si era esta la carrera que querían estudiar o no (Boerr, 2014).

Estudios como Sánchez et al. (2020) señalan que el profesorado principiante transita por diversas preocupaciones, como las inseguridades respecto a lo que se supone se debe hacer y su comportamiento al enfrentar situaciones; sobre las tensiones ante perspectivas de control y gestión del aula, así como el cuestionamiento respecto al proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Estas preocupaciones ponen de manifiesto la presencia de una visión fragmentada de la naturaleza del trabajo docente y que, al anclarlo desde una explicación teórica en su enfrentamiento a la práctica, lo reduce a una actuación parcial e incluso insuficiente. Esto es coherente con lo planteado por Hizmeri et al. (2020) respecto a la construcción de un saber docente en profesorado principiante. Si se considera que éste se cultiva en su relación con las experiencias, al ser aún disminuida, lleva al profesorado a poner este conocimiento adquirido en la formación inicial en cuestión.

Además, existen una serie de tareas con la que se enfrentan quienes ingresan al aula, como adquirir conocimiento sobre su estudiantado, el currículo y contexto escolar, diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza, desarrollar un repertorio docente, crear comunidades de aprendizaje en el aula y desarrollar una identidad profesional (Marcelo y Vaillant, 2009), así como el aprendizaje de su propio saber pedagógico (Boerr, 2014). Por ello, lo que ocurre en los primeros años de inserción es clave para definir dispositivos de apoyo y desarrollo profesional, también para revisar el impacto que

alcanza la formación inicial sobre el aprendizaje de la docencia y para comprender cómo se forja la identidad profesional en esta crucial etapa (Ruffinelli et al., 2017).

De acuerdo a Marcelo y Vaillant (2009), las formas de inserción profesional presentan diversas características según el país, ya que pueden ser actividades burocráticas y formales o bien puede existir una propuesta de programa de inserción para asegurar condiciones de apoyo al ingreso en compañía de otros. En el caso de Chile, se hace mención a la figura de mentorías e inducción a partir de la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016). Esta política señala como pretensión implementarse de forma gradual, entre 2017 y 2022, y luego ampliarse a partir de 2023 a todos los establecimientos que cuenten con financiamiento del Estado (Salas et al., 2021). Específicamente, para la Ley 20.903 (2016), el proceso de inducción corresponde a un derecho de las y los profesores que ingresan al ejercicio profesional. Consiste en un proceso formativo cuyo objetivo es “acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional... facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa a la cual se integra” (Art. 18G). Además, considera acompañamiento pedagógico a través de talleres, cursos o tutorías, a aquellos/as profesores que se desempeñen dentro de los primeros cuatro años de ejercicio profesional.

En el caso de las mentorías, la Ley 20.903 (2016), define docente mentor, a un/a profesional de la educación con formación idónea y reconocido a lo menos en el tramo profesional avanzado del desarrollo profesional docente. Sus labores tienen como objetivo conducir el proceso de inducción, el fomento del trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Por ello, su plan de desarrollo considera tareas como la planificación de las actividades; reuniones periódicas para analizar y evaluar las actividades; la evaluación del cumplimiento de los estándares de desempeño profesional, el conocimiento de las bases curriculares y la asistencia a actividades. Esto se debe realizar en coherencia con el plan de inducción del establecimiento y su proyecto educativo (Ley 20.903, 2016).

Estas acciones, corresponden a prácticas de aprendizaje colaborativo y situado, cuyo principio fundamental es el trabajo horizontal entre formadores, especialistas y profesores, lo que lleva a revalorizar los saberes de la acción y los principios construidos a través de la experiencia. Esto permitiría aprender de las y los colegas, aspecto no menor si se considera que las y los profesores suelen trabajar solos y, por ende, no cuentan con posibilidades para aprender de sus pares (Calvo, 2014).

Estas acciones de acompañamiento e inducción no son menores, cuando en Chile (Gaete et al., 2017) así como en el contexto internacional (Soulén y Wine, 2018; Hong, 2012), se ha evidenciado problemas a la hora de retener profesores efectivos en las escuelas, experimentando altos índices de deserción de profesores, especialmente jóvenes (Pavié, 2018).

Trabajo Colaborativo e Interdisciplinario

Referirse al trabajo colaborativo corresponde, según Vaillant (2016), a una estrategia actual donde el centro educativo y la comunidad de profesores se constituyen como un espacio efectivo de desarrollo profesional. En su desarrollo, se espera que profesores/as estudien, compartan experiencia, analicen e investiguen juntos sobre sus prácticas. Para ello se requiere de las personas, tiempos y espacios resguardados por los establecimientos educativos. En la misma línea, Mineduc (s/f) lo conciben como espacios intencionados para el trabajo pedagógico no lectivo. Constituye una acción dentro de un equipo en que se destina tiempo para la colaboración mutua con el objetivo de mejorar la calidad del trabajo. No son apoyos azarosos, ni reuniones de coordinación, pues no cumplen con los mismos objetivos. A partir de ello, a diferencia de la definición anterior, el trabajo colaborativo no se limita a la acción solo entre docentes.

Los conceptos de trabajo colaborativo y colaboración no están ausentes en las políticas educativas asociadas a la Convivencia Educativa y Proyectos de Integración Escolar. Ya las Políticas Nacionales de Convivencia Escolar de 2019 aludían a la colaboración para la construcción de proyectos comunes y compartidos por los actores para la formación del estudiantado (Mineduc, 2019), mientras que la nueva Política Nacional de Convivencia Educativa de 2024 a 2030 (Mineduc, 2024) aluden justamente a desarrollar procesos de gestión de la convivencia de manera colaborativa e intencionada “del diseño, implementación y evaluación de estrategias para aprender a convivir mejor y prevenir la violencia en las comunidades educativas” (p. 18) bajo la coordinación de encargados de convivencia y el respaldo de la comunidad educativa. Pero inclusive, aluden a la “corresponsabilidad y colaboración para sostener el cuidado como principio valórico para promover maneras de relacionarse basadas en el buen trato, en la protección de la salud mental y en el bienestar individual y colectivo de la comunidad” (p. 26).

Hay evidencia respecto a los beneficios del trabajo colaborativo entre distintas disciplinas en la escuela, principalmente desde la perspectiva de la inclusión. Aparicio y Sepúlveda (2019) aluden a las ventajas asociadas al contar con un apoyo permanente en el aula, así como desde la informalidad, se favorece la posibilidad de conectarse y ayudarse entre sí, especialmente para profesores noveles. Tadeu (2020) señala en sus resultados que profesores identifican procesos de facilitación ante la adaptación de actividades curriculares frente a necesidades de aprendizaje del estudiantado. Por último, los estudios de Barros y Oliveira-Formosinho (2016), indican que bajo la intervención multifacética, ecológicamente sostenida y sistemática, se favorecen la creación de nuevos recursos y la potenciación de la comunidad profesional. Por lo cual, este estudio resulta relevante al exponer otras formas de colaboración, en la medida que su objetivo favorezca la convivencia escolar.

Por otro lado, el trabajo colaborativo en el contexto planteado también puede presentarse de diversas formas: desde lo multidisciplinario, interdisciplinario o transdisciplinario. El primero, refiere a una forma de colaboración o concurrencia

disciplinaria que implica la participación de más de dos disciplinas. Estas, en su encuentro, no pierden su caracterización o abandonan su metodología (Paoli, 2019).

En cambio, la interdisciplina exige la integración de la teoría de varias disciplinas desde una plataforma teórica compartida y analizarla con una sola metodología. Con ello se logra un nivel de integración conceptual que permite la construcción de una visión compleja (Paoli, 2019) debido a la integración de saberes y procedimientos a fin de dar respuestas oportunas y efectivas para la práctica educativa (Bell et al., 2022).

Más aún, Paoli (2019) plantea una tercera opción. Bajo la noción de complejidad se sitúa la idea de lo transdisciplinar. Desde una opción ética, implica que los expertos conozcan los límites de sus propias disciplinas y que superen la autocontención de cada una de ellas. Con ello se aspira a avanzar en el conocimiento, usando nuevas visiones que se construyen a partir de los vínculos que se van descubriendo de una disciplina con otras.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolla desde una metodología cualitativa, ya que estudia fenómenos sociales desde la construcción social de las realidades (Flick, 2007). Se sitúa desde el paradigma interpretativo ante la necesidad de comprender los significados subjetivos e intersubjetivos de las y los participantes del estudio, quienes interactúan en el mundo que los rodea, es decir, desde sus contextos culturales y temporales (Roca-Cuberes, 2020).

El diseño de la investigación considera un estudio de casos múltiples. Ello pues abarca la complejidad de un caso de modo disciplinado desde lo cualitativo. Allí se destacan las diferencias, secuencias de acontecimientos o la globalidad de situaciones personales (Stake, 1999). Particularmente su categoría de múltiple aplica cuando se estudian varios casos únicos a la vez, en este caso dado por la categorización de universidades según su historicidad¹.

Participan un total 10 profesores principiantes de las carreras de pedagogía en educación básica. 9 mujeres y 1 hombre. Los criterios de selección que permitieron acceder a estos participantes corresponden a 1) haber estudiado la carrera de educación básica en plan regular, 2) de universidades de la zona central de Chile y 3) contar con experiencia laboral en escuela no mayor a 3 años.

¹ Basado en la institucionalidad impuesta en 1981, bajo el DFL 1(1981) que Fija Normas Sobre Universidades, se hará un punto de distinción entre aquellas universidades creadas antes de esa ley, como las estatales o privadas con cierto carácter público, y aquellas creadas después de dicho hito, es decir, las nuevas universidades privadas (Muñoz y Blanco, 2013).

Se realizan entrevistas episódicas, instrumento cuyo método es influenciado por el uso de las narrativas para la recopilación de datos en las ciencias sociales y la distinción de las memorias episódicas y semántica. A partir de estos aportes se realiza una distinción entre dos tipos de conocimiento a la base de la experiencia: por un lado, un conocimiento narrativo-episódico y por otro, el semántico-conceptual. En el primer caso, el conocimiento episódico, se organiza cerca de las experiencias asociadas a situaciones y circunstancias concretas. Constan de la memoria autobiográfica y el conocimiento relacionado con la situación en general. El segundo, el conocimiento semántico, se basa en supuestos y relaciones que se abstraen a partir de ellas y se generalizan. Por ello es abstracto, generalizado y descontextualizado y orientado a conceptos, definiciones y relaciones (Flick, 1997, 2007, 2014).

Flick (2014) recurre a las concepciones de Bruner (1990) para referirse al conocimiento semántico. El autor lo define como la representación del conocimiento normal, basado en normas y generalizado en las situaciones y experiencias. Este conocimiento, en su dinámica, se vuelve a concretar en lo episódico y se hace más sustancioso en el conocimiento narrativo. Estas partes abstractas del conocimiento se agrupan en torno a significados conceptuales y sus relaciones semánticas.

Los resultados alcanzados se analizan por medio de codificación temática. Corresponde al procedimiento de análisis de los datos para desarrollar una teoría fundamentada. El proceso de codificación incluye la comparación constante de los datos, la generación de códigos o conceptos y finalmente el desarrollo de teorías a través de un proceso de abstracción, por medio de la formulación de redes de estas categorías o conceptos y las relaciones entre ellos. Así, en la interpretación se diferencian distintos procedimientos, como maneras de trabajar el material textual por medio de un desglose consecuente de los textos: codificación abierta, axial y selectiva (Flick, 2007). Ello se realizó bajo el apoyo del software para análisis cualitativo Atlas.ti.

Se consideran como criterios de rigor científico, la triangulación, validez y confiabilidad. La primera, desde la naturaleza de la entrevista, que contrasta los tipos de conocimientos, episódicos y semánticos (Flick, 2007). La validez, se procura al ser un intento de actuar con sensibilidad en el campo, considerando que las ciencias histórico-hermenéuticas producen el conocimiento interactivo que subyace en la vida de cada ser humano y de la comunidad de que forma parte. Por último, la confiabilidad, entendida como una investigación estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro; se procuró esto con la utilización de recursos técnicos para conservar la realidad presentada, como grabaciones de audio y su transcripción. También intentará ser explícita y clara en los pasos metodológicos considerados (Martínez, 2006).

Como criterios éticos, las participantes firman consentimiento informado, el cual garantiza la voluntariedad en el proceso, la confidencialidad y anonimato de los datos.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados alcanzados por medio de un análisis intercaso, los cuales se organizan por medio de 3 categorías inductivas: a) des/conocimiento previo sobre Convivencia Escolar; b) percepción de las labores desarrolladas en la escuela; c) la percepción de apoyo en su inserción en la escuela.

La presentación de estos resultados considera la exposición de citas paradigmáticas que representarán los sentidos de los resultados. Para ello, se identificará el número de entrevistado y el párrafo de la entrevista.

Des/conocimiento previo sobre Convivencia Escolar

Desconocimiento de la convivencia escolar desde la experiencia escolar

En esta categoría, se expone que la mayoría de las informantes no reconocen, desde su experiencia escolar, las labores desarrolladas para la convivencia escolar en establecimientos educativos, ni tampoco el trabajo realizado por equipos de apoyo asociados. El conocimiento es adquirido al momento de trabajar en el establecimiento educacional, planteando diferencias relevantes respecto a su propia experiencia escolar, ya que consideran que actualmente se requiere mayor apoyo que en tiempos anteriores. Quienes lo recuerdan, lo atribuyen a procesos de normalización de conductas o la participación de otros profesionales, sin mayor profundización de sus labores.

Yo nunca tuve muchos problemas de convivencia o nunca conté. Ni siquiera sabía que existía el equipo de convivencia, sinceramente. Entonces, sí siento que ahora tiene más énfasis,(.) no sé si será en todas las escuelas, no tengo mucha experiencia en eso. Pero por lo menos acá en la escuela... los que trabajan aquí están bien presentes en la convivencia, como siempre tratando de solucionar e incluso conflictos que se dan fuera del colegio. Pero antes no, ni siquiera lo había escuchado (Profesora 2:22).

Desconocimiento de convivencia escolar desde la formación docente

En la formación docente, también se plantea desconocimiento sobre la convivencia escolar. Sus aproximaciones se realizan principalmente desde las experiencias de práctica profesional y, de manera transversal, en algunas asignaturas. Se plantea la ausencia de cursos asociados al área, salvo quienes realizaron pasantías asociadas a la temática. Con ello, las entrevistadas perciben desconocimiento sobre el trabajo que se realiza en la escuela sobre convivencia escolar, más aún el trabajar como un ámbito multi o interdisciplinario es un aspecto que se reconoce como ausente en la labor como profesor/a.

Entonces, esas cosas no se enseñan, no se mencionan. Uno en el colegio se entera de que si uno, qué hace en el caso de saber de un abuso, a quién le digo,

a quién le cuento. O sea, son cosas básicas que yo creo que deberían estar en otra formación (Profesora 4:54).

A su vez, en la formación inicial docente, se relaciona la convivencia escolar a algunos conceptos como Marco para la Buena Enseñanza², la generación de un ambiente para el aprendizaje, algunas asignaturas asociadas al ámbito de necesidades educativas o a la psicología. Incluso se asocia con un departamento dentro de la escuela.

Creo que lo veo mucho cuando aplicamos el Marco de la Buena Enseñanza, como los aspectos de generar un clima de aula correcto para que los niños se puedan desarrollar (Post 2:20).

De manera transversal, se señalan los espacios de práctica profesional como las instancias en las que se aproximaron y se concientizaron respecto a la convivencia escolar y su quehacer en la escuela. Hay quienes destacan el aprendizaje desde el acceso a manuales de convivencia, activación de protocolos, plan de acción, o bien, desde situaciones cotidianas que se desarrollan en los establecimientos educativos. Como proceso formativo, las experiencias resultantes brindaron la posibilidad de análisis y reflexión en las clases de apoyo a estas instancias.

Fue la primera vez que yo me contacté con los protocolos de la convivencia escolar de un colegio, entonces tuve que hablar con la orientadora, con la profesora jefe, tuvimos que realizar un plan de acción con respecto a ese niño. Porque el nivel de violencia que él tenía era muy alto. Entonces, obviamente para ayudarlo y acompañarlo en el proceso que estaba viviendo me comprometí más en el concepto de convivencia escolar desde ese punto (Profesora 7:26).

Percepción de labores desarrolladas en la escuela

Conformación de equipos de convivencia escolar

Los equipos claves con dedicación a la convivencia escolar, son descritos desde la participación de distintas actorías y en conformaciones diversas. En una de las experiencias, se describe un equipo conformado solo por profesoras.

² El Marco para la Buena Enseñanza corresponde a directrices de fortalecimiento de la profesión docente, para profesores, universidades y evaluadores. En este documento se establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar, por medio de dominios que van desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente (CPEIP, 2008). Este documento cuenta con una actualización posterior a partir de los Estándares de la Profesión Docente - Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2021).

Hay como 13 profesores en todo el colegio y dos profesoras son del equipo de convivencia escolar y la inspectora (Profesora 1:188).

En otras situaciones, se mencionan equipos conformados por directores, inspectoría, equipos PIE, encargado/a de convivencia. Además, se considera la red de apoyo externa como OPD³, quienes brindan orientaciones en el área. Cabe destacar que quienes son psicólogas, participan en proyectos de integración escolar y en equipos de convivencia escolar; a veces trabajando en ambos programas al mismo tiempo. Su trabajo es descrito en equipos, duplas o a veces trabajando en solitario.

Dentro del equipo de convivencia está el rector a cargo, luego hay psicólogas que están también en este grupo y a la vez está el grupo del programa integración que está la educadora, tenemos algunos fonoaudiólogos que se hace cargo de estar cuando los niños se descompensan, las psicólogas que son parte del grupo PIE. Incluso dentro de esta contención están las inspectoras (.) que también son por niveles (Profesora 4:47).

Labores realizadas en la escuela

Las labores asociadas a los equipos de convivencia escolar, desde la experiencia de las profesoras, corresponden principalmente a acciones del ámbito administrativo, ante la elaboración/actualización del manual de convivencia y protocolos. También se reportan labores de escucha activa con estudiantes, diseño de actividades y jornadas de reflexión para el trabajo en aula, talleres, intervención ante problemáticas puntuales en el aula o con estudiantes. Además, se identifica la gestión de actividades ante el día de la convivencia escolar o aniversario de la escuela.

Entonces ellas como que trabajan en este ámbito más administrativo, teniendo estos protocolos y estos pasos, pero también hacen apoyo como pedagógico, desde ámbitos de orientación. Entonces, claro está bien completo (Profesora 1:31).

Valoraciones al trabajo realizado en la escuela

La percepción de las labores realizadas por las psicólogas en específico y en general, los equipos de convivencia escolar responden a una valoración positiva en la medida que se identifica seguimiento, preocupación por los cursos/estudiantes y claridad en los procesos.

³ OPD refiere a la Oficina de Protección de Derechos. Según Sename (2023), corresponden a instancias locales – de un o más municipios- que pretenden brindar protección integral a niños, niñas y adolescentes, en el marco del reconocimiento y respeto a sus derechos.

Ellas son increíbles, yo las admiro un montón, de hecho siempre están pendientes de lo que pasa en los cursos (Profesora 1:27).

Se valoran positivamente también cuando el trabajo realizado tiene una meta común. Es decir, se valora positivamente la colaboración que tiende a la interdisciplinariedad en convivencia escolar. Hay quienes sostienen que la meta del trabajo en conjunto es la complementariedad de disciplinas, subrayando la visibilización del docente en el aula en este quehacer. También se plantea que estas converjan a un propósito común desde el diálogo entre equipos a la multiestamentalidad.

En ese caso, la problemática pasa a un segundo plano. Porque lo importante es que trabajemos todos juntos para atender la enseñanza de los estudiantes [si] y ese es el propósito sistémico, holístico, que puede ser más importante que el problema puntual, [si]. Ellos apuntan a dar solución a las problemáticas de los estudiantes. Y eso yo lo encuentro fantástico (Profesor 3:23).

Sin embargo, quienes son principiantes consideran que una gestión puede ser negativa, cuando no consideran al profesorado y estudiantado en sus necesidades, identificando acciones que no son coherentes con la problemática o un exceso de ellas. O bien, cuando no hay comunicación entre las partes respecto a la descripción u objetivos de las actividades que se realizan.

Cuando la intervención pase y cruce los límites de los docentes. Como, como mucha intervención en las aulas, ir limitando el trabajo docente en el aula creo que ahí sería un problema (Profesora 6:25).

Sobrecarga laboral

Las labores realizadas desde los equipos son descritas desde la sobrecarga. Esta puede originarse debido a la desproporción del número de profesionales respecto a las necesidades de la escuela o al ejercer funciones en programas distintos.

Hacen de todo, es difícil pillarlas en sus oficinas con decir. Bueno, la psicóloga que hay encargada de convivencia y también es parte del equipo PIE (Profesora 2:20).

Esta sobrecarga asociada a la demanda de sus trabajos en el área, tiene como consecuencia dificultades de disponibilidad en el cotidiano. En ocasiones, el acceso a la profesional se logra fuera de los espacios del establecimiento educacional, en instancias informales.

En la situación en la que me encuentro ahora, yo creo que lo más problemático es no tener apoyo multidisciplinario. Como solo tener una psicóloga, igual somos amigas, entonces de repente vamos a conversar tomándonos un café, pero es el único espacio que tengo para hablar con ella... entonces me encuentro con

situaciones que afectan en mis clases y yo no tengo acceso a hablar con ella, y ella es la especialista en eso (Profesora 7:16).

La psicóloga y la orientadora están todo el santo día ocupadas, todo el día están con estudiantes. (Profesora 9:4).

La percepción de apoyo en su inserción en la escuela

Inducción a las labores

Las participantes reportan un importante apoyo de parte de los equipos en su inserción como profesoras/es principiantes. Esto se plantea, pues realizan labores de inducción y orientación ante situaciones relacionadas a la convivencia en el aula, como resolución de conflictos. Sus acciones se valoran positivamente desde la disponibilidad y se sostiene la idea de andamiaje, pues es su meta como profesoras, no depender de la ayuda a futuro.

Siento que al principio me ayudaron bastante con la resolución de conflicto, como ayudarme, estaban ahí, como que casi se hacían cargo. Ahora me ayudan mucho como educándome, como “ya qué harías tú”, en “¿qué harías tú?”, “Haz eso, puede que te conviene esto”. Siento que me han ayudado bastante. Igual a veces siento que abuso mucho de ellas (risas) (Profesora 2:19).

También se valora positivamente a los equipos de convivencia en la retroalimentación de las labores realizadas como profesores principiantes. Ello favorece la continuidad de procesos realizados por las docentes, la seguridad en su praxis, así como se considera la contribución de la diversidad disciplinaria para lograr objetivos comunes.

Solo que es importante que: los profesores tomen en serio estos problemas de convivencia y que tengan un buen equipo que te apoye, que te dé aprobación, porque me ha servido mucho que me digan que estás haciendo muy bien tu trabajo, que nos ha sorprendido, muchas gracias. Como esa valoración por tu trabajo como profesora jefe, porque si nadie me tomara en consideración lo que estoy haciendo sería frustrante (Profesora 1:58).

Apoyo en la gestión continua de la convivencia

Quienes participan de los equipos de convivencia escolar, realizan un trabajo conjunto con profesores principiantes. La gestión de procesos está principalmente asociada al bienestar de niños y niñas. Los hay desde acciones que revisten mayor gravedad para el estudiantado como la derivación de casos. O bien, ante solicitudes de apoyo, como brindar informativos a padres o acciones en el aula.

En este caso, en el colegio es la derivación, pero yo también le hago el seguimiento. Yo tengo un caso específico en el que lo de nivel de alguna forma, pero hasta cierto punto lo sigo manteniendo yo a cargo (Profesora 4:54).

Ahí ¿qué hice? Me apoyé en la psicóloga del colegio y la psicóloga mandó un flyer de cómo se debía hablar según las edades (Profesora 9:3).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente artículo tuvo como objetivo describir el trabajo colaborativo de profesores principiantes con equipos interdisciplinarios como instancia de apoyo ante las labores de convivencia escolar. Ante ello, desde la voz de las y los profesores principiantes, se identifican como resultados a) Des/conocimiento previo sobre Convivencia Escolar, b) Percepción de las labores desarrolladas en la escuela y c) La percepción de apoyo en su inserción en la escuela.

La participación de profesionales de diversas disciplinas en las escuelas u otros espacios educativos, desde políticas focalizadas, no es nueva. Si bien esto puede ser visto como una oportunidad, ya que favorece la generación de espacios de colaboración e interdisciplinariedad en la escuela, los resultados evidencian que las labores asociadas a la convivencia escolar presentan procesos de encapsulamiento y balcanización, en que la responsabilidad de la convivencia se limita a los equipos claves principalmente, asociados a lo organizacional y administrativo, al ser definido limitadamente a un departamento. Esto tiene como consecuencias la posibilidad de alejarse de la mirada de la escuela como una organización compleja, pues, cada equipo se hace cargo de una temática en específico, cuando aquello que sucede cotidianamente en la escuela es de carácter transversal.

Esto se hace explícito en la valoración desde las profesoras cuando, quienes trabajan en PIE, apoyan las labores de convivencia escolar, a partir de la inclusión y regulación del estudiantado en sus emociones. Entonces, quienes trabajan en estos equipos también son llamados a favorecer la convivencia escolar, pues contribuyen a la visibilización de la inclusión y diversidad en la escuela, en la medida que las labores no se limiten a un proceso de individualización de problemáticas vistas en la sala de clases.

Además, las y los participantes mencionan acciones desarrolladas por los equipos en apoyo a labores de contención y estrategias para la resolución de conflicto, ante la percepción de disminuidas herramientas para desarrollar estas acciones. Sin embargo, se ausenta la consideración de las acciones asociadas a la convivencia escolar en la comunidad educativa en general, desde el diálogo con lo pedagógico y curricular.

En el caso de la convivencia escolar y desde los resultados alcanzados, cabe destacar la contribución de los equipos de apoyo en la inserción de profesoras principiantes. En ellos, quienes son participes, perciben un proceso de andamiaje ante la sensación de desconocimiento y ausencia de herramientas para tratar aspectos como la resolución de conflictos. Estas prácticas son reconocidas y valoradas desde las profesoras entrevistadas. De esta forma, este hallazgo intenta visibilizar la potencialidad de otras actorías en los procesos de inducción, que pueden considerarse en los planes de cada escuela. Con ello, la inserción docente, podría intencionarse, no solo desde lo colaborativo, sino que también, desde lo interdisciplinario.

En la misma línea, quienes son docentes principiantes solicitan este trabajo en conjunto, cuando definen como meta el bienestar del estudiantado en su experiencia educativa. Con ello, valoran el apoyo ante situaciones en las que perciben desconocimiento en ciertas temáticas o desarrollo de habilidades que favorezcan las relaciones y clima entre las y los estudiantes. De esta forma, se recalca el trabajo docente como una acción colectiva, que se desarrolla en el marco de una relación, y no solo desde su interacción con el estudiantado, sino que también en relación con el mundo adulto que trabaja en conjunto (Calvo, 2014).

Entonces, a partir del trabajo colaborativo e interdisciplinario, no solo se contribuye en el repertorio de saberes profesionales que construirán los docentes principiantes, sino que en este proceso, se infiere que las orientaciones y retroalimentaciones, brindadas en dicho contexto, favorecen una visión optimista respecto a la potencial autonomía en las acciones que se desarrollen en el aula. Esto es coherente con lo planteado por Salas et al. (2021), quienes sostienen que, en la inserción del principiante, es relevante abordar la dimensión emocional como un elemento fundamental para construir saberes profesionales, y contribuyen en el vínculo con el resto de los actores de la comunidad; aspectos evidenciados en los resultados y que son de urgencia ante la deserción de profesores principiantes.

En base a lo planteado, es una tarea de relevancia, favorecer el trabajo de colaboración e interdisciplinario en la formación inicial y continua del profesorado y quienes son asistentes de la educación. Esto es sugerido también desde la formación inicial docente ante los resultados de Loubiès y Valdivieso (2023), quienes lo identifican desde su potencial como herramienta de modelamiento hacia las comunidades. Bajo esta sugerencia, se pretende que reconozcan la importancia de aprender de qué trata y los beneficios que aporta el trabajo colaborativo en dicha modalidad para las organizaciones educativas.

Si bien el estudio se sitúa desde la percepción de las y los profesores principiantes, resulta una limitación el no acceder a la voz de quienes se desempeñan como asistentes de la educación. Por lo cual, como proyección, se considera relevante conocer a las experiencias profesionales que se desempeñan en los equipos de convivencia escolar o similares, y con ello complementar los resultados alcanzados para favorecer modelos que

releven la necesidad de la formación -inicial y continua- respecto al trabajo colaborativo de carácter interdisciplinario.

AGRADECIMIENTOS

Estudio realizado en el marco de la tesis Significados de profesores principiantes sobre la convivencia escolar: construcciones desde la experiencia formativa, realizada en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – UMCE y con apoyo de la beca ANID - 1808/2023.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, C., y Sepúlveda, F. (2019). Teachers' collaborative work: new toward for teacher's development. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, 1-7. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Barria, P. (2024). *Significados de profesores principiantes sobre la convivencia escolar: Construcciones desde la experiencia formativa* [Tesis doctoral]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Barros, S. y Oliveira-Formosinho, J. (2016). Trabalho colaborativo transdisciplinar no apoio à inclusão: um estudo de caso na educação de infância. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 9(2, Jul-Dez), 8-31.
- Bell Rodríguez, R. F., Orozco Fernández, I. I., y Lema Cachinell, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *UNIANDÉS Episteme*, 9(1), 101-116.
- Boerr, I. (2014). El largo camino de convertirse en profesor. *Docencia*, (54), 52-63.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significados. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Alianza Editorial.
- Calvo, G. (2014). *Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo*. En OREALC/UNESCO, Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual (pp. 112-152). OREALC/UNESCO.
- Carbajal, P. (2017). *Convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis de Potosí.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2008). *Marco de la Buena enseñanza. Docente más*. <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Decreto 1, 1981 [con fuerza de ley]. *Fija normas sobre universidades*. 30 de diciembre 1980. Ministerio de Educación Pública. <https://bcn.cl/2iw80>
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Flick, U. (1997). *The episodic interview. Small scale narratives as approach to relevant experiences*. London School of Economics and Political Science, Methodology Institute.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2014). *La Gestión de la Calidad en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F. y Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(1), 123-138.
- Hizmeri, J., Contreras, G., Aparicio, C., Otondo, M. y Espinoza, J. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25.
- Hong, J. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417-440.
- Ley 20.248 de 2008. *Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)*. 11 de julio del 2008. Ministerio de Educación de Chile.
- Ley. 20.536 de 2011. *Ley sobre Violencia Escolar (LVE)*. 8 de septiembre del 2011. Ministerio de Educación de Chile.
- Ley 20.903 de 2016. *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. 4 de marzo de 2016. Ministerio de Educación de Chile.
- Ley 21.128 de 2018. *Aula Segura*. 19 de diciembre de 2018. Ministerio de Educación de Chile.
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>

- López, V. (2014). Convivencia escolar. *Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015*, 4(1), 1-18.
- Loubiès, L. y Valdivieso, P. (2023). Formación inicial docente en convivencia escolar: practicas, estrategias y temáticas. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 27-47
- Magendzo, A., Toledo, M. I., y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009) *Desarrollo Profesional Docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea S.A. Ediciones.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33.
- Mineduc (s/f). *Fortalecimiento del trabajo colaborativo*. Liderazgo Escolar. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/I.-Fortalecimiento-del-trabajo-colaborativo.pdf>.
- Mineduc (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. División de Educación General, Unidad Educación Especial.
- Mineduc (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015- 2018*. División de Educación General Equipo de Unidad de Transversalidad Educativa.
- Mineduc (2017). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo*. División de Educación General. Unidad de Transversalidad Educativa.
- Mineduc (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. División Educación General.
- Mineduc (2021). *Estándares de la Profesión Docente*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl>
- Mineduc (2024). *Políticas nacionales de convivencia escolar 2024-2030*. División de Educación General.
- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Muñoz, M. y Blanco, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Calidad en la educación*, (38), 181-213.

- Paoli Bolio, F. J. (2019). Multi, inter y transdisciplinariedad. *Problema anuario de filosofía y teoría del derecho*, (13), 347-357.
- Pavié, A. (2018). Formación De Profesores y Carrera Docente en Chile: Programas Formativos En Regiones. *Revista Líder*, 20(32), 164-176.
- Roca-Cuberes, C. (2020). Teoría y elección metodológica en la investigación. *Methodos. Anuario de Métodos de Investigación y comunicación social*, (1), 1-3.
- Ruffinelli, A., Cisternas, T. y Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia. Relatos de once experiencias*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Salas, M., Diaz, A. y Medina, L. (2021) Mentorías en Chile: De la política diseñada a la puesta en acto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 449-474.
- Sánchez, G., Jara, X. y Verdugo, F. (2020). Nudos críticos en la inserción de docentes principiantes: lecciones para los programas de formación de profesores. *Información tecnológica*, 31(4), 189-198.
- Sename (2023). Programas Unidad de Prevención. <https://www.sename.cl/web/index.php/programas-unidad-prevencion/>
- Soulen, R. R. y Wine, L. D. (2018). Building resilience in new and beginning teachers: Contributions of school librarians. *School Libraries Worldwide*, 24(2), 80-91.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con Estudio de casos*. Morata.
- Superintendencia de Educación (2023). ¿Qué es el Programa de Integración Escolar? <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/que-es-el-programa-de-integracion-escolar-pie/>
- Tadeu, J. (2020). Perspectivas de professor sobre o suporte do psicólogo escolar ao processo de inclusão educacional. *Revista de Psicologia da UNESP*, 19(1), 88-100.
- Vera, J. (2013). *Aprender a enseñar. Los cimientos de la identidad profesional. Dossier Guía De autoayuda para la Mejora Del Malestar Docente*. Universidad de Cádiz. Fénix Editora.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 5-13.