



Universidad del Desarrollo

Facultad de Psicología

Escuela de Postgrado e Investigación

Fortalecimiento del bienestar docente en establecimientos educacionales

Estudiante: Sergio A. Luna Quintero.
Tutor de grado: Mónica P. Mendoza Barra.

Concepción, 10 de Mayo de 2021.

Índice

Resumen.....	2
Introducción.....	2
Antecedentes teóricos y empíricos.....	3
Descripción de la intervención	
Diagnóstico.....	5
Diseño de la intervención.....	7
Plan de evaluación.....	9
Descripción de la validación social.....	12
Ajustes posteriores al plan de acción.....	14
Fundamentación teórica.....	15
Validación social del Manual.....	17
Discusión y conclusiones.....	20
Referencias bibliográficas.....	22
Anexos.....	24

Resumen

En este informe se presenta el proceso diagnóstico y de diseño de la intervención psicoeducativa orientada a abordar las demandas sobre *insatisfacción del equipo docente respecto a su labor*, sentimientos de *desgano frente al trabajo* y *escasos espacios de trabajo colaborativo* en el equipo docente de una escuela de enseñanza básica, de dependencia municipal, ubicada en los alrededores de la ciudad de Chillán. La implementación del plan de acciones propuesto para esta intervención no se llevó a cabo debido a las dificultades externas que surgieron en el contexto de la pandemia por covid-19, En su reemplazo, se elaboró un manual que ofrece orientaciones para facilitar el retorno al trabajo presencial de los equipos docentes al establecimiento educacional.

I. Introducción

Con el objetivo de contribuir al cambio y fortalecimiento de las comunidades educativas, las intervenciones psicoeducativas revisten procesos de acción que, necesariamente, deben considerar un adecuado grado de ajuste entre las necesidades que presenta la institución educativa y las medidas que se proponen para abordarlas. Por lo tanto, se requiere de un proceso diagnóstico que permita conocer la problemática o necesidad de mejora y la institución en la que se presenta, un plan de intervención coherente con esa información, y un plan de evaluación que dé cuenta del cumplimiento de los objetivos pensados para la intervención, es decir, de la mejora educativa.

En este informe se pretende dar cuenta de este proceso en una intervención que se vio interrumpida por los acontecimientos sociales y sanitarios que han tenido lugar en nuestro país a partir de mes de octubre 2019.

La primera etapa de la intervención, el diagnóstico, develó información sobre la percepción del equipo docente en relación a su rol y experiencia social al interior de la institución educativa, en la que esta se realizó. A partir de la demanda sobre los escasos espacios de trabajo colaborativo y el “desgano” e “insatisfacción” ante el quehacer docente, se llevó a cabo un proceso de recolección de información que mostró el **agotamiento emocional que afectaba al profesorado y que se relacionaría con deficiencias en la comunicación efectiva y las prácticas colaborativas**. Esto es lo que se aborda a través de una revisión de antecedentes teóricos que se presenta en el primer apartado de este informe.

Luego, se muestra una síntesis del proceso que condujo al diagnóstico de la problemática: la demanda inicial, los instrumentos y métodos de recopilación de información y los resultados de aquello.

Tal como se indica en el proceso de intervención, también se muestra el proceso de elaboración del diseño de intervención y sus principales elementos: objetivos, metodología, actores educativos que participaron en su validación, así como los indicadores y verificadores para la evaluación de los resultados de la intervención.

Tal como se mencionó anteriormente, en función de la contingencia social que comienza en Octubre del año 2019 y las consecuentes disminuciones de la jornada laboral que surgen como corolario de las manifestaciones multitudinarias ocurridas y, luego, la suspensión de clases debido a la contingencia sanitaria a partir de Marzo de 2020, no es posible implementar el plan de intervención diseñado para dar respuesta a las necesidades establecidas en el centro educativo. En su reemplazo, se trabaja en la confección de un manual que responda a necesidades vigentes en los establecimientos escolares, que, de acuerdo al marco de antecedentes y teorías revisado, incorpora temas relacionados con la superación de experiencias estresantes, facilitando espacios para la comunicación entre los miembros del equipo docente; con lo que se buscará contribuir al *sentido y significado del trabajo* desde el sentir del cuerpo docente.

Por lo anterior, el informe mostrará los resultados del proceso diagnóstico y el diseño de intervención realizado sobre las demandas de un establecimiento escolar antes de las circunstancias sociales y sanitarias que han interferido con la cotidianidad y estructuras a las que estábamos habituados, y además, el manual orientado a mitigar los efectos de la pandemia, específicamente relacionado con el significado y sentido que el cuerpo docente otorgará al trabajo al momento del retorno al trabajo presencial.

II. Antecedentes teóricos y empíricos:

Bienestar docente

El bienestar es considerado por Hernández (citado en Hué García, 2012) como una evaluación general que una persona hace sobre sí misma en un amplio transcurso de tiempo en relación a la satisfacción con las circunstancias de la vida. En ese sentido, el bienestar involucra condicionantes internos y externos que, en el caso de los equipos docentes de establecimientos escolares, se relacionan con el ejercicio de sus funciones y los espacios en los que estas se desarrollan.

Sobre lo anterior, podemos distinguir variables que se relacionan con el bienestar docente. Cornejo y Quiñónez (2007), plantean que un mayor grado de control sobre sus propias funciones y un menor nivel de demandas laborales, se relacionan con una mayor presencia de bienestar docente. Además, este efecto dado por el grado de control sobre el trabajo y la presencia de demandas laborales, se encuentra mediado por la capacidad que la persona tiene para “gestionar el tiempo” adecuadamente. Por otro lado, la variable “significatividad” del trabajo percibida por el docente, opera como predictor de su realización personal y bienestar emocional. Del mismo modo, Ribes et. al. (2008) señala que el trabajo en equipo potencia la satisfacción y el desempeño del profesorado, lo que supone una condicionante del ambiente del trabajo que contribuye a su bienestar.

Por otro lado, Acuña, López y Ruíz (2012), refieren que el bienestar de los equipos docentes se relaciona con su capacidad para comunicar ideas de manera clara y efectiva, de modo que la escasa efectividad en esta área, genera deficiencias en la gestión de procesos tanto administrativos como de las especialidades propias de los equipos, influyendo además, en su satisfacción frente a la organización y su trabajo.

Síndrome de Burnout y satisfacción laboral

Gil-Monte (2005), en el contexto del sujeto que se desenvuelve laboralmente en una o más organizaciones, señala al *Burnout* como un síndrome que aparece como una respuesta al estrés laboral crónico y se manifiesta en tres dimensiones: *agotamiento emocional*, *despersonalización o deshumanización*, y *falta de realización personal*, las que, en su conjunto, producirían una alteración en las relaciones interpersonales, el desempeño laboral y la satisfacción del individuo frente al trabajo. Dichas dimensiones se definen de la siguiente manera:

Despersonalización (deshumanización): *La persona manifiesta actitudes negativas hacia las demás con las que trabaja. En el caso del profesor, estas actitudes son muchas veces manifestadas con los alumnos, adoptando una relación distante y de escasa receptividad hacia las demandas que éstos le realizan* (Rudow et. al., 1999, citado en Silvero, 2007).

Agotamiento emocional: *La persona desarrolla la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado, experimenta la falta de recursos emocionales y siente que nada puede ofrecer a aquellos para quienes trabaja. Constituye un elemento fundamental en el desarrollo del síndrome y aparece asociada a manifestaciones físicas del trastorno* (Gil-Monte y Peiró, 1999).

Baja realización personal: *Caracterizada por el desarrollo de un sentimiento de fracaso personal, el individuo se siente fracasado e incapaz de llevar a cabo su trabajo, especialmente en relación con las personas con las que trabaja, los destinatarios de sus servicios. El profesor “quemado” desarrollaría*

expectativas negativas de eficacia, ya que consideraría irreal cualquier influencia sobre los alumnos (Ghaith y Shaaban, 1999, citados en Silvero, 2007).

La presencia de estas dimensiones tiene el potencial de producir problemas de adaptación al rol y a las actividades que se desempeñan, generando un impacto en las tareas del equipo que precisan de prácticas de comunicación y colaboración entre los miembros de la organización (Guadalupe, 2010). Por otro lado, Bergada (2005, citado en Guadalupe et. al., 2010) añade una condición al desencadenante del síndrome, esto es que las funciones del trabajo del individuo incluyen una relación con terceros, en la que la atención y ocupación sobre sus necesidades son el aspecto central del trabajo, tal como ocurre en la relación de los equipos docentes y los/as estudiantes.

Comunicación efectiva en la institución

Según Quero, Mendoza y Torres (2014), la comunicación es un elemento básico en la construcción de las relaciones interpersonales, cuya efectividad permite el entendimiento y organización entre las partes e incide firmemente en el cometido de generar acuerdos, sean estos personales, culturales, políticos o institucionales. En ese sentido, se destaca la relevancia de la existencia de una dinámica comunicacional efectiva dentro de un grupo, lo que, en el contexto organizacional de la institución educativa, permitirá un funcionamiento basado en el entendimiento y acuerdo entre sus integrantes. Además, los autores señalan que, en el ámbito del funcionamiento organizacional, la comunicación efectiva no sólo permite la interacción entre sus miembros, sino que además, facilita la integración de estos; con ello, es posible generar cambios en la conducta, hacer productiva la información y lograr las metas institucionales (Quero et al., 2014).

Por su lado, López (2008) se refiere a algunas condiciones para el logro de lo mencionado anteriormente, entre las que se destaca el concepto de *significado*, señalando que la comunicación es “más de lo que se puede transmitir”. En ese sentido, a diferencia de la perspectiva tradicional, menciona que, al igual que el *emisor* del mensaje, el *receptor* también ocupa un rol activo dentro del proceso de comunicación, lo que se debe a que son estos quienes perciben, valoran y generan categorías acerca del mensaje enunciado, que puede ser igual o desigual para ambos. Entonces, según el autor, para un proceso de comunicación efectiva es necesario que los miembros de la organización educativa se familiaricen con los códigos comunicacionales que ahí se construyen (López, 2008).

Además, en función de lo anterior, Andrade (2010, citado en Balarezo, 2014) señala que el *nacimiento* y *consolidación* de la comunicación al interior de las organizaciones, como un campo de estudio en ellas durante las últimas tres décadas, es un indicador importante de su relevancia en el funcionamiento de una entidad como lo es un centro educativo.

Colaboración docente

Ávila (2011) define la colaboración dentro del contexto escolar como un proceso en el que tanto profesores y alumnos participan activamente en la enseñanza/aprendizaje, donde el conocimiento no es algo que es “entregado” a los estudiantes, sino algo que emerge del diálogo activo entre los que tratan de comprender y aplicar conceptos y técnicas. Sobre aquello, expone la idea de que en una organización, cualquiera sea su contexto, el trabajo cooperativo incrementa las probabilidades de mejora personal e institucional.

Krichesky (2018) señala que la colaboración docente resulta esencial en el fin de impulsar espacios de innovación y acciones de mejora dentro de las instituciones educativas. No obstante, no toda práctica colaborativa incide en cambios significativos en la enseñanza o fomenta la capacidad de innovación en el equipo docente. Frente a aquello, el rol del equipo directivo es fundamental al momento de garantizar la implementación de espacios periódicos para que la colaboración docente se efectúe, velando porque los intercambios entre docentes se orienten a los aprendizajes de los alumnos (Szczesniul, 2014, citado en Krichesky, 2018).

Comunicación, colaboración y desempeño docente

El desempeño laboral se define como *el nivel de ejecución alcanzado por el trabajador en el logro de las metas propuestas dentro de una organización en un tiempo determinado* (Quero, 2014). Desde esta definición podemos destacar que el comportamiento de los miembros de la institución educativa, en cuanto a su quehacer profesional, influyen en la consecución de los objetivos de la institución misma.

Gil, Rico y Sánchez (2008), indican que el trabajo entre distintos miembros de una organización favorece la creación de respuestas *rápidas, flexibles e innovadoras* a las problemáticas y demandas de la institución misma, debido a la diversidad de conocimientos, competencias y percepciones acerca de la demanda. Con ello, plantea que la colaboración entre los miembros de la institución es una medida fundamental para el logro de los objetivos institucionales.

Por otro lado, Soria (2008) afirma que la implementación de prácticas efectivas de comunicación trae consigo innumerables beneficios, tanto para quienes conforman la organización como para los objetivos que la organización misma se propone, generando mejoras en ámbitos tales como la coordinación en el trabajo y el compromiso de los miembros con los objetivos institucionales, con lo que el éxito de un grupo de trabajo u organización determinada se puede relacionar con una dinámica comunicacional constante y efectiva en dicha organización o grupo.

III. Descripción de la intervención

Información relevante del establecimiento educativo

Dependencia	Municipal
Ubicación	Sector semi-rural ubicado en los alrededores de la ciudad de Chillán
Matrícula	116
N° de docentes	117
Equipo directivo	Directora, Jefe de UTP y Encargada de Convivencia Escolar
Niveles de enseñanza	Pre-básica y básica
Visión	Queremos que en nuestra escuela todos los estudiantes desarrollen los valores universales, afiancen los conocimientos y desarrollen sus talentos en un ambiente de sana convivencia, para construir una comunidad más saludable, más justa y feliz en el futuro
Misión	El propósito de nuestra organización educativa hoy y en el futuro comprometer todos los recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros en la internalización de los valores universales y los aprendizajes, así como el desarrollo de las destrezas y los talentos en todos los estudiantes
Sellos	Entregar una sólida formación valórica y académica, atender las problemáticas del proceso de aprendizaje y potenciar en los alumnos y alumnas las habilidades blandas
Puntajes SIMCE 2018	4rto. Año básico: 233. 6to. Año básico: 226.

Diagnóstico

El propósito del diagnóstico fue identificar la presencia/ausencia del síndrome de burnout y, de manera específica recoger información respecto del agotamiento emocional, despersonalización y realización personal, en los integrantes del equipo docente y directivo. Estos, se formularon a partir de la demanda realizada por el equipo directivo y representantes de los docentes de primer y segundo

ciclo, quienes identificaban algunos comportamientos de los docentes que interferían con el cumplimiento de sus labores, entre estos, escaso entusiasmo y descontento frente al trabajo. Así también, en este requerimiento inicial se plantea que la escuela dispone de escasos espacios para que los profesores trabajen colaborativamente.

Para lograr los propósitos antes señalados se aplicaron entrevistas a actores clave (equipo docente de primer y segundo ciclo, educadora de párvulos, equipo docente PIE, equipo de apoyo técnico y la directora del establecimiento) y se administraron dos instrumentos orientados a evaluar la percepción de los docentes y el equipo directivo en relación a sus funciones, su rol y experiencia social al interior de la institución educativa. Dichos instrumentos fueron el *Maslach Burnout Inventory*, cuyo fin es identificar la presencia o ausencia de las dimensiones del síndrome de burnout, el *Inventario ISL-66*, cuyo fin es evaluar la satisfacción laboral, y la observación directa, como se indica a continuación:

Objetivo	Herramientas
Identificar presencia de las dimensiones del Síndrome de Burnout	<p>Maslach Burnout Inventory</p> <p>El Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey es un instrumento que consta de 22 ítems, los cuales se distribuyen en tres escalas: Agotamiento emocional (9 ítems), Realización personal en el trabajo (8 ítems) y Despersonalización (5 ítems). Por otro lado, los valores de fiabilidad de las escalas, según Alfa de Crombach, son: 0.86 para Agotamiento Emocional, 0.76 para Realización Personal en el Trabajo y 0.72 para Despersonalización, siendo validado con estos resultados en nuestro país en una muestra de 957 profesionales de distintas áreas (Olivares, Vera, & Juárez, 2009). En la aplicación del instrumento, el sujeto debe marcar una de las alternativas que se presentan en cada ítem, seleccionando la opción que mejor represente la frecuencia con la que experimenta el tópico de dicho ítem. Esta frecuencia varía entre 0 (nunca) a 6 (todos los días).</p>
Conocer la percepción de los funcionarios respecto a su trabajo	<p>Inventario de Satisfacción Laboral ISL – 66</p> <p>Cuestionario que incluye 4 dimensiones: a) Evaluación institucional del personal, b) Desarrollo, capacitación y actualización para el desempeño personal, c) Comunicación y d) Salud y condiciones laborales. Para su respectiva medición ocupa una escala tipo Likert de 5 niveles que varían desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”. Por otro lado, la confiabilidad del instrumento es de 0.874 en sus cuatro dimensiones y un Alpha igual a 0.94 (Ponce, Reyes, & Ponce, 2006). Entrega un indicador, así un puntaje superior a 2.51, indicara que el trabajador está satisfecho, en cambio si la cifra es inferior, indica que el trabajador está insatisfecho</p>

	con su trabajo (Galicia & y Hernandez, 2000). Ha sido utilizado en múltiples investigaciones de Satisfacción Laboral (Ramires & Y Robles, 2008).
Conocer la dinámica relacional entre el docente y los alumnos	Observación directa Se observó la interacción entre docentes y alumnos en el contexto de la sala de clases en asignaturas aleatorias. Las dimensiones atendidas fueron: abordaje de resolución de conflictos entre alumnos – escucha activa frente a necesidades planteadas por los alumnos – Actuación frente a la necesidad planteada por el alumno.

Resultados

Inicialmente, de acuerdo al relato de los/las actores entrevistados, se rescató la percepción de “ausencia de realización de un trabajo colaborativo” entre los docentes del establecimiento, “insatisfacción y un desganado frente a la labor realizada”, lo que, en consecuencia, afectaría las relaciones interpersonales entre los docentes y frenaría el desarrollo potencial que el trabajo en equipo trae consigo, en relación a su desempeño en el abordaje de los objetivos institucionales (Gil, Rico y Sánchez, 2008). Además, según la información recolectada en las entrevistas, en general no habría voluntad manifiesta por brindar los espacios de colaboración, lo que es coherente con la demanda inicial para la intervención.

Luego, con la aplicación del *Maslach Burnout inventory*, se evidenció una tendencia a la dimensión *agotamiento emocional*, que por definición se traduciría en la vivencia subjetiva de hallarse emocionalmente desgastado y la idea de bajas posibilidades de ofrecer un aporte significativo a las personas para las que se trabaja (Gil-Monte y Peiró, 1999). En lo que respecta a los resultados obtenidos de la aplicación del Inventario de Satisfacción Laboral, se observó una presencia significativa de insatisfacción laboral, la que se presenta con mayor frecuencia en algunas dimensiones relacionadas con escasa promoción del trabajo colaborativo de parte de las jefaturas, dificultades en la comunicación entre estamento docente y superiores, bajo apoyo y ayuda mutua entre pares, falta de reconocimiento inmediato por labores realizadas y poca objetividad en la evaluación del desempeño.

En síntesis, los hallazgos obtenidos en el proceso diagnóstico son coherentes con las demandas señaladas, en tanto estas se explicarían por una presencia de agotamiento emocional y necesidades de mejora en lo que concierne a la comunicación efectiva y las prácticas colaborativas entre los miembros del equipo docente y el equipo directivo.

Diseño de la Intervención

A partir de lo anterior, se definen los siguientes objetivos de intervención:

Objetivo general:

Fortalecer el bienestar de docentes y directivos de la Escuela Antonio Machado G-240.

Objetivos específicos:

- Potenciar una comunicación efectiva entre docentes y entre docentes y directivos.
- Incrementar prácticas colaborativas entre docentes, y entre docentes y directivos.

Cada objetivo específico se asocia a las acciones que se presentan a continuación:

Objetivo específico	Actividades
Potenciar una comunicación efectiva entre docentes y entre docentes y directivos.	<p><u>Acción 1:</u> Taller de comunicación efectiva.</p> <p><u>Descripción:</u> El taller estará dirigido al equipo docente y directivo del establecimiento. Se llevará a cabo en dos sesiones de 90 minutos de duración cada una y se realizarán en los espacios de Consejo de Profesores.</p>
	<p><u>Acción 2:</u> Confección de un plan de comunicación.</p> <p><u>Descripción:</u> A partir de las principales necesidades definidas en el taller de comunicación efectiva, representantes del equipo directivo, convivencia escolar, asistentes de la educación y de cada ciclo de educación básica, confeccionarán un plan de comunicación en dos sesiones de 60 minutos cada una. Luego, en el Consejo de Profesores, el plan será presentado en una sesión de validación social con los demás miembros de los equipos.</p>
	<p><u>Acción 3:</u> Acompañamiento en la validación social del plan de comunicación.</p> <p><u>Descripción:</u> La validación social del plan de comunicación se desarrollará en una sesión de 90 minutos (Consejo de Profesores), liderada por el equipo directivo y el equipo de convivencia escolar. Luego, con la colaboración del asesor, se incluirán los aspectos de mejora acordados en la validación.</p>
	<p><u>Acción 4:</u> Acompañamiento en la implementación del plan de comunicación.</p> <p><u>Descripción:</u> Integrantes del equipo directivo y del equipo de convivencia escolar serán los responsables de promover y verificar la implementación del plan de comunicación. El asesor asistirá a reuniones de equipos y a los Consejos de Profesores que den cuenta de la implementación, registrará las fortalezas y aspectos a mejorar, y con esa información retroalimentará el trabajo realizado.</p>
Incrementar prácticas colaborativas entre docentes, y entre docentes y directivos.	<p><u>Acción 1:</u> Taller de prácticas colaborativas.</p> <p><u>Descripción:</u> El taller estará dirigido al equipo docente y directivo del establecimiento. Se llevará a cabo en dos sesiones de 90 minutos de duración cada una y se realizarán en los espacios de Consejo de Profesores.</p>
	<p><u>Acción 2:</u> Confección de un plan de prácticas colaborativas.</p>

	<p><u>Descripción:</u> Representantes del equipo directivo, convivencia escolar, asistentes de la educación y de cada ciclo de educación básica, confeccionarán un plan de prácticas colaborativas en dos sesiones de 60 minutos cada una. Luego, en el Consejo de Profesores, el plan será presentado en una sesión de validación social con los demás miembros de los equipos.</p>
	<p><u>Acción 3:</u> Acompañamiento en la validación social del plan de prácticas colaborativas.</p> <p><u>Descripción:</u> La validación social del plan de prácticas colaborativas se desarrollará en una sesión de 90 minutos (Consejo de Profesores), liderada por el equipo directivo y el equipo de convivencia escolar. Luego, con la colaboración del asesor, se incluirán los aspectos de mejora acordados en la validación.</p>
	<p><u>Acción 4:</u> Acompañamiento en la implementación del plan de prácticas colaborativas.</p> <p><u>Descripción:</u> Integrantes del equipo directivo y del equipo de convivencia escolar serán los responsables de promover y verificar la implementación del plan de prácticas colaborativas. El asesor asistirá a reuniones de equipos y a los Consejos de Profesores que den cuenta de la implementación, registrará las fortalezas y aspectos a mejorar, y con esa información retroalimentará el trabajo realizado.</p>

Plan de evaluación

Como se muestra a continuación, el diseño de la intervención incluye un plan de evaluación mediante la aplicación de instrumentos en distintos momentos de la intervención, cuya valoración de los resultados depende de los indicadores de logro sobre el uso de habilidades de comunicación y la participación de los docentes en instancias de trabajo colaborativo. La lista de cotejo de la implementación del plan de comunicación debe responder a los elementos de dicho plan que, según se expone en el cuadro anterior, debe ser elaborado por representantes del centro escolar con la colaboración del asesor. Las entrevistas ex ante y ex post (disponible en el apartado de los anexos), dan cuenta de los aspectos esenciales de la comunicación efectiva y las prácticas colaborativas, y con su aplicación en momentos previos y posteriores a la implementación de la intervención, cumplen la función de proporcionar información de cómo se presentan esos aspectos en los distintos momentos de la intervención.

<p>Objetivo general</p>	<p>Fortalecer el bienestar de docentes y directivos del centro escolar.</p>
--------------------------------	---

Objetivos específicos	Acciones	Indicador de Logro	Medios de verificación	Responsables
-Potenciar una comunicación efectiva entre docentes y entre docentes y directivos.	Taller de comunicación efectiva.	El 90 % de los docentes conocen y utilizan habilidades de comunicación efectiva.	Lista de cotejo de la implementación del plan de comunicación.	.Equipo directivo. .Asesor.
	Confección de un plan de comunicación.		Lista de cotejo de prácticas de comunicación efectiva.	.Equipo directivo. .Un/a representante de cada estamento escolar.
	Acompañamiento en la validación social del plan de comunicación.		Entrevista ex ante – ex post: <i>Entrevista (confidencial)</i>	.Equipo directivo. .Equipo de convivencia escolar. .Asesor.
	Acompañamiento en la implementación del plan de comunicación.		Evaluación ex ante – ex post: <i>Encuesta tejiendo nuestra voz</i>	.Equipo directivo. .Equipo de convivencia escolar. .Asesor.
Incrementar prácticas colaborativas entre docentes, y entre docentes y directivos.	Taller de prácticas colaborativas	El 90 % de los docentes y directivos participan en instancias de trabajo colaborativo	Lista de cotejo de participación en las diferentes instancias de trabajo colaborativo docente (Consejo Técnicos pedagógicos, horas de planificación e instancias de trabajo en equipo)	.Equipo directivo. .Asesor.
	Confección de un plan de prácticas colaborativas.		Planificaciones realizadas por los participantes	.Equipo directivo. .Un/a representante de cada estamento escolar.
	Acompañamiento en la validación social del plan de prácticas colaborativas.		Entrevista ex ante – ex post – <i>Entrevista (confidencial)</i>	.Equipo directivo. .Equipo de convivencia escolar. .Asesor.

	Acompañamiento en la implementación del plan de prácticas colaborativas.		Evaluación ex ante – ex post – <i>Encuesta tejiendo nuestra voz</i>	.Equipo directivo. .Equipo de convivencia escolar. .Asesor.
--	--	--	---	---

Descripción de la validación social

Objetivo trabajado en el Plan de Validación Social:

- Generar validación social de la propuesta de intervención

Evaluación del logro del objetivo:

Se realiza la reunión con el equipo directivo, conformado por la Directora y la Jefa de UTP del establecimiento, con el objetivo de validar la propuesta de intervención. Dicha reunión se dividió en tres momentos, que se detallan a continuación:

1. Revisión de la etapa diagnóstica (Desarrollo, resultados).
2. Presentación de la propuesta de intervención (objetivos, sesiones).
3. Aspectos logísticos de la intervención (tiempos, materiales).

En cada uno, el equipo directivo manifestó sus apreciaciones respecto a los puntos expuestos, los que se sintetizan de la siguiente manera:

1. Revisión de la etapa diagnóstica:

Tanto la Directora como la Jefa de UTP, manifiestan que las conclusiones diagnósticas, relacionadas con las prácticas colaborativas y de comunicación efectiva, se ajustan a la realidad del establecimiento. Junto con ello, destacan lo ocurrido en la reunión de un consejo de profesores, en la que se expusieron los resultados de la evaluación SIMCE del año anterior, que tuvo una baja significativa respecto a los años anteriores. En dicha instancia se reflexionó en torno a las posibles causas de la situación, surgiendo la necesidad de mejorar el trabajo colaborativo y la comunicación entre los funcionarios de la escuela, ya que este factor tendría un efecto desfavorable para los objetivos de aprendizaje.

2. Presentación de la propuesta de intervención:

Los objetivos y acciones son aceptados por el equipo directivo, ya que atienden directamente a las necesidades detectadas.

Asimismo, los objetivos y actividades expuestos para las sesiones del taller, salvo dos excepciones, son aceptados de la misma manera. Las excepciones son las siguientes:

- Acerca de las actividades del taller, una de las participantes menciona que sería adecuado trabajar con casos hipotéticos, para ser abordados por los participantes, ya que esto tendría mayor relación con la realidad de la escuela, lo que se podría explicitar al momento de presentarlo en la sesión, y que se podría dar la oportunidad de trabajar con ese caso o con otras situaciones reales escogidas por el grupo de trabajo.
- Por otro lado, otra de las participantes sugiere incorporar un **break saludable** que podría potenciarse con la colaboración de los participantes y proponentes de la intervención, quienes, divididos en cuatro grupos, podrían encargarse de llevar algo para compartir en una sesión dada.

Las observaciones son recibidas y se informa que serán consideradas en la implementación de la propuesta.

3. Aspectos logísticos del Taller:

- Break: Se acuerda que se realizará desde los aportes del equipo ejecutor y lo proporcionado por los grupos mencionados en el punto anterior.
- Tiempos: Si bien los tiempos de cada sesión pueden pensarse como extendidos, en virtud de que la intervención es sentida como una respuesta a una necesidad real de la escuela, que, potencialmente, puede generar cambios importantes, el equipo directivo accede a destinar las cuatro jornadas de consejo de profesores necesarias para su implementación. Así, el acuerdo contempla cuatro espacios distribuidos en dos días miércoles del mes de agosto y dos días miércoles del mes de septiembre 2019 (una sesión cada dos semanas).

Con lo anterior, se genera la validación social de la propuesta de intervención.

Aspectos externos que influyeron en la consecución del objetivo de la sesión de validación social

Dificultades: La sesión de validación se realiza dentro del período de vacaciones de invierno, por lo que no es posible contar con las apreciaciones de otros actores relevantes de la escuela, que podrían haber revelado otras contribuciones desde su perspectiva docente.

Facilitadores: La confianza del equipo directivo en el equipo interventor y la propuesta.

Además, se percibe una actitud favorable del equipo directivo ante las posibilidades de cambio, que surgen desde resultados indeseados en el desempeño escolar (puntajes Simce).

Desempeño del equipo interventor en la realización de la validación social

Aciertos: Dominio de la propuesta, expuesta de manera clara y coherente respecto a la realidad de la institución.

Desaciertos: Retraso en la elaboración de un plan de intervención coherente, alineado con los objetivos propuestos, por lo que no se pudo realizar la validación con otros actores relevantes en un momento anterior a las vacaciones de invierno.

IV. Ajustes posteriores al plan de acciones

A partir de los acontecimientos sociales y sanitarios ocurridos en Chile, y las consecuencias que se desprenden de ellos, tales como el cambio de la modalidad presencial a la modalidad remota en los establecimientos escolares, no fue posible implementar el plan de intervención que se describió hasta este punto. Por lo tanto, fue necesario volver a pensar en las necesidades de las comunidades educativas que ahora surgen como una consecuencia más de la contingencia macrosocial y sanitaria. En ese sentido, el aumento del agotamiento emocional y estrés laboral que se ha presentado en los equipos docentes (Ramos, García, Gonzáles, Lobos y Sáez, 2020) condujo a la elaboración del manual que se describe a continuación.

Objetivo general:

- Contribuir a dar sentido y significado al trabajo.

Objetivos específicos:

1. Relacionar las emociones con factores protectores y de estrés experimentados en medio de la crisis sanitaria.
2. Distinguir las prácticas que favorecen al bienestar docente.
3. Facilitar la integración de los funcionarios de la comunidad educativa a sus labores presenciales en el establecimiento educacional.

Destinatarios: Equipos directivos y equipos de convivencia escolar de los establecimientos escolares.

Descripción general del manual

El manual proporciona una serie de orientaciones para contribuir a restablecer el bienestar socioemocional y facilitar el retorno al trabajo presencial de los equipos docentes, favoreciendo su percepción frente al *sentido y significado* del trabajo tras los eventos sociales y sanitarios que han acaparado la atención de las personas en todo el mundo y que han implicado un incremento en la intensidad, duración y frecuencia de emociones como la incertidumbre, la tristeza y el miedo.

Tal como se indicó anteriormente, las orientaciones están destinadas y pensadas para ser implementadas por los equipos directivos y/o los equipos de convivencia escolar, de modo que estas sean trabajadas de manera colaborativa por los equipos.

Los principales contenidos de este manual son los siguientes:

- *Fundamentación: Trabajar para contribuir al bienestar socioemocional del equipo docente de la escuela, ¿Por qué hacerlo?*
- Consideraciones previas: principales preocupaciones y/o mitos respecto al ámbito educativo en contexto de pandemia y el retorno al trabajo presencial.
- Consideraciones respecto a la salud mental y los factores de estrés.
- Pautas para avanzar a dar sentido y significado al trabajo.
- Taller: *Tejiendo nuestra voz.*

- Sesión 1: *Entrelazados*.
 - Objetivo: Relacionar las emociones con factores protectores y de estrés experimentados en medio de la crisis sanitaria
 - Sesión 2: *La nueva realidad*.
 - Objetivo: Distinguir las prácticas que favorecen al bienestar docente.
 - Sesión 3: *Calibrando ideas*.
 - Objetivo: Facilitar la integración de los funcionarios de la comunidad educativa a sus labores presenciales en el establecimiento educacional.
- Acciones adicionales de apoyo al bienestar docente.
 - Sugerencias sobre estrategias de escucha activa y respetuosa.
 - Formatos y herramientas que se requieren para la intervención.

Fundamentación teórica

Tiempos de pandemia: contextualización de la *nueva realidad*

El 30 de Enero de 2020, la Organización Mundial de la Salud declara una emergencia de salud pública internacional, debido al brote del SARS –CoV-2, por lo que eventualmente gran parte de los gobiernos y Estados en el mundo comienzan a aplicar medidas sanitarias para amortiguar la propagación del virus (Tizón, 2020). Si bien, el coronavirus pertenece a una amplia familia de virus que suele afectar solo a animales, alguno de ellos presenta la capacidad de ser transmitido a seres humanos, generando consecuencias para la salud pública que hoy ocupan a gran parte de los gobiernos en todo el mundo (OMS, 2020).

La presencia de esta pandemia ha impactado la realidad y estructuras a las que la población estaba habituada, propiciando un nuevo escenario que, según Medrano (2020), podemos analizar desde cuatro ejes: 1) impacto económico y en el mundo del trabajo, 2) impacto en población vulnerable, 3) impacto en la salud y, 4) impacto en la educación.

Impacto en la educación

Luego del cierre masivo de establecimientos educacionales el 17 de marzo del 2020, los estudiantes se han visto forzados a continuar sus procesos educativos bajo una dinámica de enseñanza a distancia que no estaba planificada, ampliando la brecha existente en el ámbito educacional por causa de la falta de conectividad e insumos tecnológicos en el caso de estudiantes provenientes de sectores con bajos recursos socioeconómicos (Unesco, 2020). En este aspecto, habría una diferencia significativa en la oportunidad de acceso a la enseñanza remota. De acuerdo a los datos aportados por el Ministerio de Educación (2020), el 23% de los/las estudiantes del sector público no tiene acceso a dispositivos necesarios para la enseñanza remota, versus la realidad de estudiantes de establecimientos particulares pagados, donde la cifra disminuye al 3%.

Por otro lado, en el transcurso de la pandemia, la escolaridad ajustada según aprendizaje podría presentar un retroceso de 9,6 años a 8,3 años, es decir, tendría una regresión de 1,3 años (MINEDUC, 2020). Esto se explica porque la interrupción prolongada del proceso educativo no solo frenaría el

desarrollo de aprendizajes, sino que produce la pérdida de conocimientos y habilidades adquiridas antes de la pandemia (Reimers y Schleicher, 2020).

Impacto en la salud

La enfermedad por Covid-19 trae consigo una serie de síntomas, tales como: fiebre, dolor de garganta, dolor de cabeza y dificultad para respirar, entre otros. Sobre aquello, un porcentaje mínimo de personas contraen una infección respiratoria aguda grave, lo que puede producir una neumonía, un síndrome respiratorio agudo severo, insuficiencia renal e incluso la muerte (Minsal, 2020).

Pese a lo anterior, esta crisis va más allá con la existencia de otras condiciones asociadas, tales como el confinamiento prolongado y el incremento en intensidad, duración y frecuencia de emociones como la incertidumbre, la tristeza y el miedo (OMS, 2020, citado en Medrano, 2020). En ese sentido, es natural sentir estas emociones frente a circunstancias adversas que amenazan la salud física, sin embargo, la dificultad para regularlas puede afectar el bienestar de las personas, sus relaciones interpersonales y su funcionalidad en ámbitos como el trabajo, los estudios y otros de relevancia en su quehacer (Bisquerra, 2007).

Los profesores en tiempos de pandemia

Como se mencionó anteriormente, uno de los impactos de la pandemia en el ámbito educacional es el cambio de la educación presencial por la educación a distancia. Sobre esto, Robinet y Pérez (2020) señalan que el estrés docente ha presentado un incremento significativo en relación a lo observado en años anteriores al de la pandemia, lo que se relacionaría esencialmente con una percepción de exceso de trabajo, con la presencia insuficiente de herramientas para el uso de las tecnologías de la comunicación, y el aislamiento social, lo que se vincula directamente con el cierre de las escuelas y el uso no planificado de estrategias digitales para dar continuidad a los procesos educativos. Además, según indican Ramos, García, Gonzáles, Lobos y Sáez (2020) en el transcurso de la crisis sanitaria habría un aumento en vivencias de emociones como la angustia, el miedo y el estrés en el personal docente de los establecimientos escolares, acompañadas por una percepción de alto nivel de demandas laborales y escaso apoyo de los equipos directivos.

El agotamiento que surge como un impacto de la crisis, puede aparecer con mayor intensidad en aquellas personas que son responsables de los cuidados de otros/as, siendo un ejemplo notable de esto las relaciones de cuidado que debe establecer el personal del sector salud con los pacientes y, por supuesto, las que tienen lugar entre los profesores y sus estudiantes (Jiménez, Jara y Miranda, 2012). Estos últimos profesionales, además de mantener un equilibrio personal, deben conservar el vigor y constancia que se requiere en la relación profesor(a)-alumno(a) en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, velar por la entereza socioemocional de los profesores, es y será fundamental.

Preocuparse y ocuparse: planes de intervención

La nueva realidad, supone considerar una serie de decisiones y esfuerzos por adecuarse a los requerimientos del entorno que ahora cobran mayor fuerza. La implementación de intervenciones orientadas a la superación de experiencias estresantes mediante la narración expresiva de emociones, aporta al reconocimiento y autorregulación emocional de los miembros de la comunidad educativa, propendiendo a su vez, a la construcción de relaciones interpersonales tolerantes y respetuosas

(Londoño, Moreno, Ortiz, Roza y Santacoloma, 2020). En ese sentido, Rodríguez (2011) indica que los síntomas de estrés provocados por estos agentes pueden ser contrarrestados por variables moderadas, como redes de apoyo, las que son definidas como el conjunto de recursos materiales y emocionales con que cuenta un individuo, estrategias de afrontamiento activo, locus de control, estabilidad emocional, entre otros.

La ocupación de las instituciones en generar espacios de apoyo que contribuyan al bienestar socioemocional de sus miembros, será un motor para gestionar una reincorporación favorable al trabajo presencial, no obstante, esto debe ser planificado cuidadosamente. Según Naranjo (2009), hay dos tipos de preocupación: la constructiva y la destructiva. La preocupación destructiva no se acompaña con estrategias de solución y contribuye al empeoramiento de la situación. Por otro lado, la preocupación constructiva consta de planes y métodos racionales para generar soluciones frente a la problemática. Así, la implementación de prácticas efectivas de comunicación trae consigo innumerables beneficios, tanto para quienes conforman la organización como para el desarrollo de los objetivos que esta misma se propone, generando mejoras en ámbitos tales como la coordinación en el trabajo y el compromiso de los miembros con los objetivos institucionales, por lo que el éxito de un grupo de trabajo determinado se puede relacionar con una dinámica comunicacional constante y efectiva en dicha organización o grupo (Soria, 2008).

Validación social del Manual

La validación se realizó en una sesión a través de la plataforma *meet*, con representantes del equipo directivo y el equipo de Convivencia Escolar de la comunidad educativa en la que se desarrolló la etapa de diagnóstico y diseño del plan de intervención, cuya implementación no se realizó por los motivos señalados. Los participantes de la validación son:

- Jefe de UTP (equipo directivo).
- Encargada de Convivencia Escolar (equipo directivo).
- Trabajadora Social (Convivencia Escolar).
- Trabajador Social (Convivencia Escolar).

Objetivo trabajado en el Plan de Validación Social:

- Generar una validación social del manual de orientaciones para facilitar el retorno del equipo docente al trabajo presencial.

Evaluación del logro del objetivo:

Inicialmente, se presentó una breve contextualización de la elaboración del manual, indicando los objetivos que persigue y la fundamentación teórica y de antecedentes que dan cuenta de la pertinencia de su elaboración e implementación.

Luego, con la lectura grupal del manual, la validación se desarrolló en los cuatro momentos que se señalan a continuación:

1. Presentación y discusión en torno a los objetivos y la fundamentación teórica de las orientaciones.
2. Valoración de la coherencia entre los objetivos que se plantean, la fundamentación y las acciones planteadas.
3. Valoración de la estructura del manual (orden lógico).
4. Valoración del contenido (pertinencia, claridad, lenguaje, factibilidad de la implementación).

Principales puntos de vista expuestos por los participantes de la validación

En general, las observaciones indicadas por los participantes aprueban los contenidos del manual en común acuerdo. A continuación, se presentan los principales comentarios y/o observaciones en torno a la presentación del manual.

1. Presentación y discusión en torno a los objetivos y la fundamentación teórica de las orientaciones.

Los participantes señalan, en común acuerdo, que los objetivos que conducen la elaboración del manual y las fundamentaciones que se presentan “son muy atingentes a lo que estamos viviendo como país y como profesores...”. Por otro lado, se indica que desde los eventos que nos han apartado del funcionamiento general al que estábamos habituados, de pronto “se ha perdido el interés por cosas que realmente importan, como la labor educativa con los niños...”, por lo tanto, contribuir a dar sentido y significado a estas labores cobra mayor sentido en el retorno de los docentes al trabajo presencial, de acuerdo a la perspectiva expuesta en la validación.

Un punto susceptible de modificación a considerar es que “podría haber menos partes teóricas... como para ir al grano, a lo que se quiere hacer sin agotar a quien lee el manual”.

2. Valoración de la coherencia entre los objetivos que se plantean, la fundamentación y las acciones planteadas.

Respecto a este punto, se plantea que los contenidos de las orientaciones están “bien” relacionados entre sí, indicando que las acciones u orientaciones dan respuesta “a las necesidades de las escuelas y a los objetivos que persigue el manual”.

3. Valoración de la estructura del manual (orden lógico).

Los participantes de la validación consideran que el orden en que se presentan los contenidos del manual “facilitan su comprensión” y “no se salta ningún punto, ni pasa a otro tema de forma abrupta”, por lo que los elementos del manual se organizan de un modo coherente que contribuirá a una adecuada implementación por parte de los equipos.

4. Valoración del contenido (pertinencia, claridad, lenguaje, factibilidad de la implementación).

Sobre este punto se establece que los contenidos se explican en un lenguaje claro y en una “forma amigable que invita a seguir el paso a paso”. Por lo tanto habría claridad en las ideas que se busca

transmitir, al no haber puntos señalados que pudiesen generar confusión y sesgos en la implementación.

Por otro lado, respecto a la factibilidad de la implementación de las orientaciones, se indica que en el apartado de *otras acciones de apoyo al bienestar docente*, “podría ser difícil cumplir con eso en escuelas más grandes”, en relación al tiempo que podrían demandar los espacios de acompañamiento y conversación individual con los docentes.

Aspectos externos que influyeron en la consecución del objetivo de la sesión de validación social

Dificultades: Uno de los participantes tenía dificultades con la señal de internet, lo que produjo interrupciones intermitentes y la necesidad de exponer y volver a discutir algunos de los contenidos presentados. Este aspecto extendió el tiempo de duración de la sesión y pudo producir un agotamiento y disminución del desempeño en los participantes.

Facilitadores: La disposición del equipo a participar de la validación. Se espera que las propuestas que se presentan sean implementadas en el establecimiento escolar cuando llegue el momento de retornar al trabajo presencial, lo que aumentó el compromiso frente al proceso.

Desempeño del interventor en la realización de la validación social

Aciertos: Se realizó una presentación clara y fidedigna con los contenidos del manual. Además, se incentivó al equipo a participar activamente del proceso de validación, generando un espacio de colaboración y escucha activa en el que cada opinión fue recibida como un aporte valioso a la elaboración del manual.

Desaciertos: El proceso se pudo haber complementado con otro método de recolección de información. Por ejemplo, cada participante pudo haber respondido una encuesta individual y luego haber trabajado en equipo a partir de esas respuestas, desde lo particular a lo general. Es posible que así se hubieran discutido otros puntos de vista que no fueron compartidos.

Resultados de la validación social

¿Qué se debe cambiar / ajustar en el diseño?	Fundamento	¿Qué evidencias y antecedentes tenemos para sustentar estos cambios?
Agregar un espacio en el que se especifique que estas orientaciones pueden/deben ajustarse a la realidad local del establecimiento escolar, de modo que las acciones sean	Respecto a la factibilidad de la implementación de las orientaciones, se indica que, en el apartado de <i>otras acciones de apoyo al bienestar docente</i> , “podría ser difícil cumplir con esto en	Las organizaciones educativas se conforman de un particular entorno, de formas distintas de relacionar sus componentes y distintas formas de aplicar el proceso organizativo. Además, cuentan con sus propias historias

<p>factibles de realizar y respondan a las particularidades del contexto en que se implementan.</p>	<p>escuelas más grandes”, en relación al tiempo que podrían demandar los espacios de acompañamiento y conversación individual con los docentes.</p>	<p>institucionales, sus propias inquietudes respecto a los procesos de mejora y contextos que las diferencian a unas de otras. A partir de esas singularidades, cada institución construye una personalidad única y particular. Por lo tanto, las acciones que tienen lugar en una organización educativa en particular, deben responder a esas características que la distinguen (Gairin, 2000).</p>
---	---	---

Discusión y conclusiones

Inicialmente se propuso la intervención psicoeducativa con el propósito de fortalecer el bienestar de docentes y directivos de la escuela, la que finalmente, no se implementó debido a los obstáculos asociados a las contingencias sociales y sanitarias que hemos cruzado a nivel nacional y mundial. Esta primera intervención tuvo por objetivo fortalecer las relaciones laborales entre docentes y el equipo directivo del establecimiento escolar, a través de acciones orientadas a potenciar la comunicación efectiva y las prácticas colaborativas al interior de los equipos.

Los resultados obtenidos del proceso diagnóstico y el diseño de la intervención fueron socializados con el equipo directivo de la institución a intervenir, y validados en un proceso que dio cuenta del grado de ajuste entre las necesidades de mejora o cambio escolar y un plan de acciones que ofrece una respuesta oportuna y pertinente a estas necesidades. En función de estos procesos, fue necesario generar encuentros con los miembros de la comunidad educativa, en la etapa del diagnóstico y posteriormente, en los espacios de validación social, que me hacen recordar la noción del concepto de *asesoramiento* de Ventura (2008), quien lo define como una forma de acompañar, de comprender y respetar lo que “el otro” puede aportar, desarrollando una relación de colaboración y apoyo en los procesos de crecimiento institucional. En ese sentido, la construcción de una relación de interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada que rescate los beneficios que la colaboración trae consigo, supone considerar la visión de quienes se desenvuelven dentro de la

institución, cuya amplia información, ofrece la oportunidad de rescatar aspectos que no fueron identificados desde la perspectiva externa o la administración de un instrumento, lo que, seguramente, aumentará las probabilidades de éxito de una intervención.

En relación a la imposibilidad de implementar la intervención, el establecimiento ya no contaba con los espacios para desarrollar la intervención y los acontecimientos sociales y sanitarios que modificaron la cotidianidad y estructuras habituales, reubicaron las demandas iniciales en un segundo plano, por lo que dejaron de ser las necesidades “más sentidas” por los equipos de la escuela. Por lo tanto, junto al equipo directivo, se acordó realizar el proceso de intervención al momento del retorno al trabajo presencial (con la implementación de las orientaciones del manual expuesto), comprometiendo cautela en relación a la información del diagnóstico.

También se informó a dicho equipo de la elaboración del manual de orientaciones para colaborar con el retorno de los equipos docentes al trabajo presencial, contribuyendo a una perspectiva alentadora sobre el *significado y sentido* que la labor docente tiene para los equipos de los establecimientos escolares, mediante acciones que permitirán distinguir prácticas que favorecen al bienestar docente, facilitar la integración de los funcionarios de la comunidad educativa a sus labores presenciales en el establecimiento educacional y relacionar las emociones con factores protectores y de estrés experimentados en medio de la crisis sanitaria. Sobre esto, cabe señalar que las culturas colaborativas “se encuentran en todas partes de la vida de la escuela: en los gestos, bromas y miradas que dan muestras de simpatía y comprensión; en el trabajo duro y el interés personal mostrado en los pasillos o fuera de clases, en los cumpleaños, regalos y otras pequeñas ceremonias; en la aceptación e interconexión de las vidas personales y profesionales, en el reconocimiento público y gratitud; y en el compartir y distribuir ideas y recursos” (Fullan y Hargreaves, 1992, citados en Gairin, 2000). Por lo tanto, la implementación de intervenciones orientadas a la superación de experiencias estresantes mediante la narración expresiva de emociones, aporta al reconocimiento y autorregulación emocional de los miembros de la comunidad educativa, propendiendo a su vez, a la construcción de relaciones interpersonales tolerantes, respetuosas (Londoño, Moreno, Ortiz, Roza y Santacoloma, 2020) y con un sentido más amplio de la colaboración. Además, el agotamiento que surge como un efecto directo de las circunstancias de la pandemia, puede aparecer con mayor intensidad en aquellas personas que son responsables de los cuidados de otros/as, siendo un ejemplo notable de esto las relaciones de cuidado que debe establecer el personal del sector salud con los pacientes y, por supuesto, las que tienen lugar entre los profesores y sus estudiantes. Estos últimos profesionales, además de mantener un equilibrio personal, deben conservar el vigor y constancia que se requiere en la relación profesor(a)-alumna(o) en todo proceso de enseñanza y aprendizaje (Jiménez, Jara y Miranda, 2012). Por todo lo anterior, se elabora el manual como una medida de apoyo pertinente a las circunstancias que enfrentan los establecimientos educacionales en tiempos de pandemia, y por lo tanto, obedece a los desafíos a los que hoy se ve enfrentada la psicología educacional, en tanto se esperan respuestas de este ámbito del saber ante la crisis actual.

Según indican Sanetti y Kratochwill (2009), la evidencia da cuenta de que la mayor parte de quienes intervienen deben enfrentar dificultades al momento de implementar acciones de acuerdo a lo planeado, sin embargo, se pueden disminuir las probabilidades de ser parte de ese gran grupo si se presta la debida atención y apoyo a la implementación, y así aumentar “la fidelidad de la intervención”. Pese a lo anterior, las dificultades asociadas a la pandemia escaparon del control que

se podía ejercer sobre posibles contingencias en medio del camino, lo que significó un doble esfuerzo y más tiempo de inversión en la elaboración de un trabajo que, eventualmente, se espera que contribuya al bienestar de quienes sostienen el proceso educativo. Además, el cambio de la implementación de la intervención, se relacionó con habilidades propias de “la persona del asesor” sobre las que fue necesario reflexionar, en relación a la capacidad de prestar atención a las necesidades que para la comunidad son prioritarias, y con esto generar una propuesta que dé respuesta a lo que la comunidad educativa precisa para enfrentar las problemáticas que pudiesen obstaculizar sus objetivos.

Este trabajo será socializado con las comunidades escolares para ser ajustado a su realidad local, de modo que guarde un grado de ajuste con las particularidades del establecimiento y así, aumentar su pertinencia y posibilidades de resultados positivos (Gairin, 2000), y ser implementado por los equipos directivos y los equipos de convivencia escolar.

Referencias bibliográficas

Acuña Moya, J., López Pineda, S., & Ruiz Sánchez, J. (2012). *Comunicación efectiva, un medio para el bienestar institucional* (Doctoral dissertation, Universidad Andrés Bello).

Ávila, Rodolfo Esteban et al. Colaboración docente on-line en educación universitaria. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35, 3, 429-434, 2011. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11449/140675>

Balarezo, D. (2014). *La comunicación organizacional interna y su incidencia en el desarrollo organizacional de la empresa San Miguel Drive* (tesis de pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.

Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>

Chávez, R. C., & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 75-80.

Coronavirus: Chile es el tercer país más afectado en empleo a nivel global según estudio (14 de Septiembre de 2020). *T13*. Recuperado de: <https://www.t13.cl/noticia/negocios/coronavirus-chile-tercer-pais-mas-afectado-empleo-estudio-14-09-2020>

Gairín Sallán, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, (27), 031-85.

Galván, M., Aldrete, M., Preciado, L. y Medina, S. (2010). Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de nivel preescolar de una zona escolar de Guadalajara, México. *Revista de educación y desarrollo*. Disponible en: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Factores+psicosociales+y+s%C3%ADndrome+de+burnout+en+docentes+de+nivel+preescolar+de+una+zona+escolar+de+Guadalajara&btnG=

Gil, F., Rico, R., y Sánchez, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29, 25-31. Disponible en: <http://148.202.167.116:8080/jspui/handle/123456789/2085>.

Gil-Monte, P. R., & Moreno-Jiménez, B. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). *Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide, 36-37.

Hué García, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68. Disponible en: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32947/Bienestar%20docente%20y%20pensamiento%20emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Instituto Nacional de Estadística (Septiembre de 2020). INE publica resultados de la Encuesta Nacional de Empleo del trimestre junio-agosto de 2020. INE. Recuperado el 30 de Septiembre de 2020 de:

<https://www.ine.cl/prensa/detalle-prensa/2020/09/30/ine-publica-resultados-de-la-encuesta-nacional-de-empleo-del-trimestre-junio-agosto-de-2020>.

Jiménez Figueroa, A. E., Jara Gutiérrez, M. J., & Celis, E. R. M. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar e Educativa*, 16, 125-134.

Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156, doi: 10.5944/educXX1.20181.

Londoño, C., Moreno, J., Ortiz, E., Rozo, M., & Santacoloma, A. (2020). Afrontamiento positivo del estrés en militares y policías en periodos críticos de salud pública. *Psicología en contextos de COVID-19*, 37.

López, J. (2008). Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1. En <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART12.pdf>.

Medrano, L. (2020). Impacto del Covid-19: ¿es posible la resiliencia en tiempos de pandemia? En L. Medrano y C. Spontón (Ed.), *Regulación del Estrés en tiempos de pandemia: pautas para la resiliencia organizacional* (pp. 12-15). Buenos Aires, Argentina. Editorial Brujas.

Melgosa, J., (2006). ¡Sin estrés! Madrid, España. Editorial Safeliz. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=eFQraki_7boC&oi=fnd&pg=PA21&dq=SEYLE+HANS+ESTR%C3%89S&ots=tJGq3IAUyQ&sig=ZHT03Ri78xufkZ_x5m5nMkfiw3c#v=onepage&q=SEYLE%20HANS%20ESTR%C3%89S&f=false

Mineduc. (2020). Impacto del Covid-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile: Análisis con base en herramienta de simulación proporcionada por el Banco Mundial. *Centro de estudios MINEDUC*. Disponible en: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf

Minsal. (2020). Guía práctica de bienestar socioemocional: Cuarentena en tiempos de covid-19. Disponible en: <https://www.gob.cl/coronavirus/documentos/>

Monte, P. R. G., & Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 15(2), 261-268.

Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de este en el ámbito educativo. *Revista Educación*, vol. 33, n°2, pp. 171-190. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf>

Organización Mundial de la Salud (25 de Enero de 2021). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). Rescatado de: <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>

Perozo, B., Reyes, R. (2017). Comunicación y estilos de liderazgo femenino en el sector asegurador. *Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, 15, 1-22.

Quero, Y., Mendoza, F., y Torres, Y. (2014). Comunicación efectiva y desempeño laboral en Educación Básica. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Gerenciales*, 27, 22-35.

Ramos, V., García, H., Gonzáles, C., Lobos, K. y Sáez, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la Covid-19. *CienciAmérica*, vol.9, nº2. Rescatado de: <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/325>

Reimers, F., Schleicher, A. (2020). Marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia 2020 del COVID-19. Rescatado de: http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=1829

Ribes, R., Lumbierres, C., Boix, J. L., Cano, S., de Andres, C., Jové, G., ... & Suau, J. (2008). Estudio sobre indicadores de bienestar docente en profesorado de secundaria. *Cultura y Educación*, 20(3), 347-356.

Robinet, A., Pérez, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento*, vol. 5, nº12, pp. 637-653. Disponible en: <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2111>

Rodríguez-Bailón, R. (13 de Abril de 2020). Desigualdad vista a través del espejo del COVID-19 (La desigualdad ante el espejo del COVID-19). *Revista internacional de psicología social*, vol. 35, nº3. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02134748.2020.1796298>

Rodríguez, R. (2011). Los procesos de estrés laboral y desgaste profesional (burnout): diferenciación, actualización y líneas de intervención. *Medicina y Seguridad en el Trabajo*, p. 259 - 262.

Sanetti, LMH y Kratochwill, TR (2009). Hacia el desarrollo de una ciencia de la integridad del tratamiento: Introducción a la serie especial. *Revisión de psicología escolar*, 38 (4), 445.

Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: El síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Revista de estudios sobre educación*, vol.12, pp. 115-138. Rescatado de: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/9010>

Soria, R. (2008). Comunicación organizacional: Un modelo aplicable a la microempresa. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3990506>

Tizón, J. L. (2020). Salud emocional en tiempos de crisis: reflexiones desde una pandemia. Herder Editorial. <https://elibro.net/es/lc/ularepublica/titulos/158787>

UNESCO (Agosto de 2020). Informe Covid-19: La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es>

Vales, L. (2011). Psicobiología del estrés. En M., Leira (Ed.), Manual de bases biológicas del comportamiento humano, pp. 179-184. Montevideo, Uruguay: Unidad de Comunicación de la Universidad de la República. Recuperado de: [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/21091/1/Manual-de-bases-biolo%CC%81gicas-del-comportamiento-humano\(1\).pdf#page=177](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/21091/1/Manual-de-bases-biolo%CC%81gicas-del-comportamiento-humano(1).pdf#page=177)

Anexos

Evaluación ex ante – ex post: Entrevista (anónima)

Evaluación ex ante - ex post: Encuesta tejiendo nuestra voz

Encuesta: *Tejiendo nuestra voz*

Pauta de cotejo – prácticas colaborativas

Evaluación Ex ante – Ex post

**Entrevista
(Anónimo)**

Por favor, responda las siguientes preguntas

1. ¿Cómo evaluaría la participación colaborativa de los docentes y el equipo directivo del establecimiento? Fundamente su respuesta desde las prácticas observadas.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. ¿Considera que la comunicación entre funcionarios del establecimiento es efectiva? Fundamente su respuesta.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. ¿Cómo definiría los conceptos de “comunicación efectiva” y trabajo colaborativo”?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Encuesta – “Tejiendo Nuestra Voz”

El presente instrumento tiene el objetivo de aproximarnos a la percepción que los equipos directivo y de docentes tienen acerca de los procesos de colaboración y comunicación al interior de la escuela. Su aplicación es individual y anónima.

Instrucciones

Más abajo encontrará una serie de declaraciones acerca de las prácticas que se dan en algunos centros educativos. Lea cada ítem (declaración) y emplee la escala que se especifica a continuación, seleccionando con una “X” el punto que mejor refleje su grado personal de acuerdo con dicho ítem. Marque el espacio correspondiente siempre a la derecha de cada ítem. Asegúrese de seleccionar solo una respuesta para cada afirmación. Si lo desea, puede formular comentarios al final de la encuesta, señalando el número del ítem relacionado si le parece pertinente.

Escala

1. TD: Totalmente en desacuerdo.
2. D: En desacuerdo.
3. A: De acuerdo.
4. TA: Totalmente de acuerdo.

Ítems		Escala			
		TD	D	A	TA
1	El grupo de trabajo en colaboración revisa el trabajo de los estudiantes para compartir y mejorar las prácticas docentes				
2	El profesorado trabaja junto para buscar el conocimiento, habilidades y estrategias, para aplicar estos nuevos aprendizajes a su trabajo				
3	El grupo de trabajo, juntos, aplican sus conocimientos para resolver problemas				
4	El profesorado planifica y trabajan juntos para buscar soluciones para hacer frente a la diversidad de necesidades de los estudiantes				
5	Existen oportunidades para que el Profesorado observe y ofrezca apoyo a sus compañeros				
6	Se entablan diálogos que reflejan un respeto por la diversidad de ideas que conducen a investigar de modo continuo				
7	Se provee tiempo para facilitar el trabajo en equipo o colaboración				
8	El profesorado proporciona retroalimentación a los compañeros en relación con las prácticas de enseñanza				
9	Se comparten ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes				

Pauta de cotejo – Prácticas colaborativas

Lugar:

Fecha:

Contexto:

N°	Conducta observada	Si	No
	En el transcurso de la última semana...		
1	Los docentes exponen sus necesidades, solicitando apoyo		
2	Los docentes ofrecen alternativas para satisfacer una necesidad		
3	El equipo directivo ofrece alternativas para satisfacer una necesidad		
4	El equipo docente realiza planificaciones en conjunto		
5	El equipo docente y el equipo directivo participan en la toma de decisiones		
6	En el equipo docente distribuyen entre sí las funciones necesarias para el cumplimiento de una actividad		
7	El equipo docente y el equipo directivo distribuyen entre sí las funciones necesarias para el cumplimiento de una actividad		
8	Se realiza reunión de equipo de aula		

