

**Diseño y Validación de un Manual de Trabajo para la adecuación de expectativas entre
apoderados, apoderadas y docentes de un colegio Montessori**

Integrantes: María Ignacia Muñiz Herrera
Daniela Saavedra Peirano

Tutor metodológico: José Antonio Le Fort
Tutor de contenido: Jorge Varela

Fecha de entrega: 12 de julio de 2021

Resumen/Abstract

El presente proyecto se desarrolló en un colegio particular de la comuna de Peñalolén, de metodología Montessori, con el fin de generar un manual que permita adecuar las expectativas en el vínculo entre docentes y apoderados de Taller II (tercero y cuarto básico), temática contingente en este nivel y relevante para la psicología educacional, en cuanto a que dicha inadecuación genera efectos que limitan un buen clima escolar y sanas relaciones interpersonales.

La influencia de las relaciones interpersonales en la formación socioafectiva de los estudiantes, hace necesario el análisis de la relación entre Familia y Escuela, ya que “son los dos grandes agentes socializadores responsables de la educación de los niños/as, prestando atención a las realidades en las que están inmersos, e intentando dar respuesta a las demandas que cada uno de ellos pueda presentar” (de León, 2011, p.1). Por lo tanto, adecuar las expectativas será el objetivo central de esta intervención, siendo este fenómeno, un componente clave para un vínculo sano entre docentes y apoderados, entendiendo este fenómeno como “las inferencias que una persona hace a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados” (Núñez y Valle, 1989, p. 296).

El desarrollo del manual de trabajo, como un instrumento para abordar el fenómeno anteriormente descrito, consideró además del contexto actual de pandemia, la factibilidad de trabajo autónomo por parte de la institución, así como el desarrollo de herramientas necesarias para que el equipo de gestión pudiese trabajar esta temática y la evaluación de los resultados.

Este producto fue validado, tras su exposición, por agentes internos y externos a la institución y expertos en desarrollo de programas educativos. Estas interacciones dieron como resultado el Manual de Implementación del Programa “Reconociendo mis Expectativas” (*)¹.

Considerando que un proyecto está en constante cambio, se hizo necesario, tras su implementación y evaluación, dejar el manual abierto a futuras intervenciones y posibilidades de ampliar el campo de intervención.

Conceptos clave: expectativas, clima escolar, relaciones interpersonales, vínculo familia escuela.

This project was developed in a private school with Montessori methodology, located in the commune of “Peñalolen”, in order to elaborate a work manual to adapt the expectations in the relationship between teachers and parents of third and fourth Degree, a contingent subject in this level and a relevant topic for educational psychology, as the referred inadequacy generates effects that limit a good school climate and healthy relationships.

The influence of interpersonal relationships in the socio-affective development of students, generates the necessity of the analysis between family and school relations, because “they are the two great socializing agents responsible for the education of children, paying attention to the realities in which they are immersed, and trying to respond to the demands that each of them may present” (de León, 2011, p.1, Traducción literal). Therefore, expectation adequacy will be the main goal of this intervention, being known as “the inferences that a person makes from information, correct or false,

¹ (*) Este anexo se encuentra en una carpeta de drive. El enlace está en el apartado de “Anexos”.

and that may imply the expectation of the occurrence of an event related to the information on which such judgements have been made” (Núñez y Valle, 1989, p. 296, Traducción literal).

The work manual development, as an instrument to address the phenomenon previously described, considered the current context of the covid-19 pandemic, the autonomous work by the institution, as well as the development of tools to let to the management of team work on this issue and the evaluation of the results.

This product was validated, after exposure, by agents of the institution and experts in the development of educational programs. There interactions resulted in the “Recognizing my expectations” Program Implementation Manual (*)².

Considering that a project is in constant progress, it became necessary, after its implementation and evaluation, to leave the manual open to future interventions and possibilities of expanding the field of intervention.

Key words: expectations, school climate, interpersonal relationships, family and school bond relation.

² (*) Este anexo se encuentra en una carpeta de drive. El enlace está en el apartado de “Anexos”.

Agradecimientos

Agradecemos al colegio por su disposición y colaboración para la realización de la presente intervención educativa.

A todos aquellos directivos, docentes y apoderados que fueron entrevistados con la finalidad de levantar la temática de estudio.

En especial nos gustaría agradecer a la Coordinadora de la institución, por su retroalimentación constante y apoyo en el desarrollo y diseño de este Manual.

A los miembros de la Universidad del Desarrollo que participaron y guiaron la realización de este proyecto.

En particular al docente guía y al docente metodológico, por su apoyo y guía permanente, lo que permitió compartir nuevas miradas respecto a la temática de expectativas en las relaciones familia escuela.

Finalmente, a nuestros compañeros de Magíster, los cuales siempre estuvieron dispuestos a aportar ideas, desde su expertiz y conocimientos.

Índice

Introducción	p.7
Antecedentes teóricos y empíricos.....	p.10
Descripción de la intervención.....	p.13
- Diagnóstico.....	p.13
- Diseño.....	p.15
- Implementación.....	p.16
Resultados.....	p.19
Discusiones y conclusiones.....	p.21
Referencias bibliográficas.....	p.25
Anexos.....	p.28

Índice de Tablas

Tabla n.1.....	p.13
Tabla n.2.....	p.16
Tabla n.3.....	p.19
Tabla n.4.....	p.23

Introducción

El presente informe fue construido en base a la intervención realizada en un colegio Montessori, donde se evidenció la problemática *“baja correspondencia entre las expectativas de docentes y apoderados en cuanto al rol de cada uno en el contexto de 3º y 4º básico”*. Esta intervención revela que existen diversas situaciones que influyen en el clima escolar. En específico, se centra en el contexto de tercero y cuarto básico, donde se observan dificultades asociadas a las expectativas que posee cada agente educativo respecto de su rol y tensiones en la construcción de las relaciones interpersonales que se establecen dentro de la comunidad.

Se pudo identificar que existen una serie de causas que determinarían el problema antes mencionado y, del cual, se desatan ciertos efectos que se reflejan detalladamente en el árbol de problemas (anexo 1). Es importante mencionar que, dentro de las principales causas determinantes, se destacaba que los apoderados percibían tener mejores herramientas para mediar conflictos de sus hijos y, en consecuencia, no desarrollaban confianza en las mediaciones de los docentes. Así mismo, apoderados otorgaban un rol instrumental al rol del docente, existiendo incongruencia en lo que los docentes estaban dispuestos a entregar. Finalmente, se reflejaba la poca participación de docentes y apoderados en la definición de roles y elaboración de manuales y protocolos dentro de la institución, lo que se relacionaba directamente con el desconocimiento y la elaboración reactiva de los mismos.

Considerando que esta intervención se realizó dentro del contexto de la educación chilena, se identifican diversos razonamientos empíricos para considerar la relevancia del abordaje y la investigación en torno a la problemática en cuestión. Además, es importante recordar que esta investigación se enmarca en un estudio desde la psicología educativa, por lo tanto, también se identifica la relevancia del abordaje de esta temática, desde esta perspectiva.

Dadas las iniciativas de convivencia y clima escolar que se han ido potenciando a nivel político nacional, se establece una primera razón de relevancia para investigar sobre la temática presentada.

La preocupación creciente por parte del Ministerio de Educación está relacionada con varios aspectos que se detallan en la “Política nacional de convivencia escolar” (2019) y están vinculados con el aumento de los índices de maltrato psicológico en las instituciones educativas y con la correspondencia directa que existe, entre la convivencia escolar positiva y los buenos resultados de los rendimientos en la prueba (SIMCE). “(...) el desarrollo humano se va produciendo a lo largo de un complejo proceso de maduración y aprendizaje que ocurre, principalmente, a través de las interacciones, relaciones y vínculos en los que la persona participa a lo largo de toda la vida” (MINEDUC, 2019, p.10).

En suma, a la correlación entre resultados de evaluaciones estandarizadas y convivencia escolar experimentada en la escuela, las relaciones que observan estudiantes en sus diversos contextos de desarrollo, incide en cómo los estudiantes formarán patrones relacionales. Por esto, se hace necesario que el vínculo entre familia y escuela esté alineado y existan claras definiciones de qué se espera de cada uno en su rol. Según lo propuesto por Díaz-Barriga (2002) y Johnson (2000) para que exista una comunidad de práctica o de aprendizaje, se requiere la existencia del compromiso

mutuo entre los participantes, una empresa conjunta y un repertorio de recursos para compartir significados (Díaz Barriga, S.F, p.88).

Así mismo, si se analiza lo que propone la “Agencia de calidad de la educación” (2014) y se observa desde la rama de la psicología educacional, la relevancia de investigar sobre el clima y convivencia escolar, en cuanto a las relaciones interpersonales, radica en que es un ámbito que afecta el bienestar y desarrollo socioafectivo de los estudiantes e impacta significativamente en la conducta. Un buen clima de convivencia permite que todos los agentes de la educación (estudiantes, profesores, padres y apoderados) se sientan seguros –física, emocional, intelectual y socialmente– dentro del establecimiento, y que lo perciban como un ambiente donde se aprende la relación con los demás, el valor de las diferencias, la solución a conflictos y el cuidado del entorno (Agencia de calidad de educación, 2014).

Si se analiza lo mencionado anteriormente y se extrapola a la psicología educacional, un aspecto fundamental para favorecer las relaciones interpersonales en la institución, es el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos. Se establece así que, “la resolución pacífica de conflictos se complementa con la construcción de un proyecto compartido por la comunidad, y propone la conversación como medio fundamental para abordar los desacuerdos, reconociendo en estos una oportunidad formativa significativa para las distintas personas involucradas”, (MINEDUC, 2019, p. 14). Por lo que es crucial incentivar instancias de diálogo y reflexión entre apoderados, apoderadas y docentes, con el fin de resolver pacíficamente los conflictos.

La inexistencia de estas instancias de diálogo y reflexión, para adecuar expectativas y favorecer sanas relaciones interpersonales, impacta en la participación y quehacer de profesores y apoderados en la institución, obstaculizando la convivencia y la intención educativa mancomunada entre todos los agentes de la educación. Según Banz (2008), la convivencia se construye paulatinamente de modo significativo y profundo, desarrollando habilidades para continuar aprendiendo y transformando la información, que no sólo se encuentra en la escuela. “(...) no sólo influye sobre qué se enseña, sino también sobre la manera cómo la escuela se estructura y organiza para enseñar, lo que impacta directamente en la visión de sociedad que irán adquiriendo los estudiantes, durante el proceso educativo, de las relaciones que se dan en ésta y de su lugar dentro de la misma” (p.3).

Tal como lo dispone la Política nacional de convivencia escolar, se debe “(...) fortalecer la convivencia escolar como una de las dimensiones centrales de la gestión institucional y pedagógica que se realiza en los establecimientos”, (MINEDUC, 2019, p.15). En este sentido, es imperiosa la existencia y construcción de un equipo de gestión que “trabaje de manera colaborativa, en función de objetivos comunes en torno a la convivencia y que ello se traduzca en acciones con sentido como producto de la interacción planificada entre el equipo y todos los actores de la comunidad, para el logro del aprendizaje de los modos de convivir”, (MINEDUC 2019 p. 15).

De esta manera y aunando lo mencionado en este apartado, se considera que todos los ámbitos desde dónde abordar la relevancia de la temática están relacionados entre sí, promoviendo que la convivencia y el buen clima escolar sean un aspecto indispensable de la gestión educativa y que el equipo de convivencia debe utilizar prácticas democráticas e inclusivas como expresión de valores

y principios éticos que permitan que la comunidad en su conjunto aprenda, enseñe y modele los estilos de relación acordes a sus valores y comprenda que la convivencia escolar es una labor de todos, (MINEDUC 2014). Para el logro de este objetivo y según proponen Fullan (1993) y Elmore (2010) es necesaria la construcción participativa de manuales y protocolos que sean conocidos por todos los agentes educativos de la institución.

En el siguiente escrito se expondrán los antecedentes teóricos y conceptuales para definir la demanda desde la psicología educativa. Luego se realizará una síntesis diagnóstica en la cual se enumerarán las principales herramientas utilizadas y los resultados de este proceso, incorporando elementos relevantes de la institución y validación social realizada, dando cuenta de los actores claves que participaron de este proceso inicial.

A partir de lo anterior, se presentará una síntesis de los objetivos del producto (Manual) y el plan de acción llevado a cabo para realizar el diseño del mismo, describiendo la metodología de trabajo, los instrumentos utilizados para la evaluación del proceso y los participantes.

Posteriormente se presentará un reporte de la entrega del producto y comentarios recibidos por parte de los usuarios. Se detallará el método de evaluación que deberá ser implementado por los encargados en la institución.

Se mencionará el grado en que la intervención cumplió con los objetivos propuestos para solucionar el problema. Incorpora los propósitos de la evaluación de resultados, a través de la presentación de sus objetivos, metodología (participantes, instrumentos de recolección de información y estrategias de análisis) y los resultados.

Finalmente, se expondrá una conclusión y discusión final, en respuesta a los objetivos de intervención y en contraste con los resultados obtenidos con antecedentes teóricos o empíricos. Se incluirán reflexiones finales, aprendizajes de los/as autores para la práctica, consideraciones y sugerencias para futuras intervenciones en el área o implementación del dispositivo diseñado (en caso que aplique). Todo ello sumado a aspectos éticos que inciden en las etapas de la intervención.

Antecedentes teóricos y empíricos

A raíz de la problemática central “baja correspondencia entre las expectativas de docentes y apoderados en cuanto al rol de cada uno en el contexto de 3º y 4º Básico (Taller II)”, se puede observar que ésta se sustenta a partir de variadas causas provenientes de los distintos actores de la educación y genera efectos que limitan un buen clima escolar, sobretodo en temas de relaciones interpersonales.

Desde la psicología educacional y considerando lo que proponen diversos autores en relación a la existencia de dimensiones para la promoción de climas escolares y relaciones interpersonales positivas, podemos considerar que “estas dimensiones se sitúan en los planos: 1) de la cultura escolar, incluyendo los valores de la comunidad, sus creencias y actitudes, 2) de los procesos de liderazgo, coordinación y funcionamiento del centro, y 3) de las prácticas de aula” (Valdés, López y Jiménez, 2019, p. 191).

Como bien es sabido, el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa, fundamentalmente, en sistemas de relaciones interpersonales entre todos los agentes de la comunidad educativa. Es por esto que, según lo propuesto por Amrit Thapa y Jonathan Cohen (2013), los patrones, metas, valores e interacciones que perfilan las relaciones en las escuelas y qué tan conectadas se sienten las personas unas con otras, proporcionan una de las áreas fundamentales para el análisis del clima escolar.

Junto con entender la relevancia de la incidencia que poseen las relaciones interpersonales entre los agentes educativos, es importante comprender que todas las relaciones influyen en la formación socioafectiva de los estudiantes y de toda la comunidad educativa, involucrando a la familia como parte de dicha comunidad. “(...) entendiendo que la CE (convivencia escolar) es un proceso formativo continuo. Se asume que no hay un punto final, sino que la convivencia se realiza en la interacción socio afectiva entre las personas y se actualiza constantemente, por tanto, no hay una individualización de las responsabilidades. (...) En este sentido, los significados socio-emocionales se acercan más a una perspectiva psicosocial, en la que el tema de la convivencia se entiende como un proceso que es responsabilidad compartida de toda la escuela” (Ascorra, López, Carrasco-Aguilar, Cuadros, Pizarro y Nuñez, 2018, p.3).

Se hace conveniente destacar que, en acuerdo con lo anterior, el Mineduc (2011) establece que “la convivencia escolar es el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad (estudiantes, docentes, asistentes de la educación, directivos, padres, madres y apoderados y sostenedor), abarcando no solo aquellas entre individuos, sino también las que se producen entre los grupos, equipos, cursos y organizaciones internas que forman parte de la institución” (p.9). De esta forma, se vuelve valiosa la promoción de relaciones positivas en todo nivel dentro de la comunidad educativa. Así mismo, desde la Política Nacional de Convivencia Escolar, “todos los miembros de la comunidad educativa estamos llamados a ser responsables y beneficiarios de una buena convivencia”, (Mineduc, 2019, p.11).

Diversos autores han utilizado el concepto de comunidad educativa como una “síntesis útil de los atributos que deben estar presentes en las escuelas: diálogo profesional, prácticas de privatizadas y por tanto abiertas al análisis, colaboración docente, foco sobre el aprendizaje de los estudiantes, responsabilidad y confianza” (López, 2010, p.88). Esta puede sostenerse en el afecto, las relaciones con otros, fines y valores compartidos, lealtad (Diéguez y Guardiola, 1998).

López (2020) propone que un componente esencial en la construcción y mantención de una comunidad es la confianza. Igualmente, Thapa y Cohen (2013), proponen que “un clima escolar positivo promueve el aprendizaje colaborativo, pertenencia de grupo, respeto y confianza mutua.

Estos aspectos particulares se han mostrado como directos mejoradores del ambiente de aprendizaje”, (Traducción literal, p.13).

En consecuencia, la formación socioafectiva de los estudiantes está en estrecha relación con el desarrollo de la confianza en el rol de docentes y apoderados. Esto implica el involucramiento de la familia como un agente más de la educación y hace necesario el análisis del vínculo que se genera entre Familia y Escuela, en cuanto que “son los dos grandes agentes socializadores responsables de la educación de los niños/as, prestando atención a las realidades en las que están inmersos, e intentando dar respuesta a las demandas que cada uno de ellos pueda presentar”, (de León, 2011, p.1).

Tomando en cuenta los cambios que han ocurrido a nivel social y la mayor participación de la familia en la escuela, se hace necesario que puedan comprender “qué funciones les compete a cada una, y cuáles deben solaparse, vislumbrándose la necesidad de generar espacios, tiempos y acciones conjuntas, para que con la colaboración de ambos agentes, puedan dar respuesta a las peculiaridades propias de la formación de ciudadanos”, (de León, 2011, p.3). Lo anterior, considerando que las familias deben ajustarse a la sociedad actual, dadas las largas jornadas laborales, por lo que requieren de un mayor apoyo de las instituciones educativas y los estudiantes.

Como propone de León (2011) la no coordinación entre escuela y familia, se puede volver un factor negativo, provocando que existan contradicciones entre lo que se vive y experimenta en cada espacio (casa y escuela). Un punto importante, que incide en la no coordinación, son las expectativas, las que se definen como “las inferencias que una persona hace a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados”, (Núñez y Valle, 1989, p. 296).

Rosenthal y Jacobson (1968) hablan sobre el efecto pigmaleón, el cual define que las expectativas de una persona “determinan su conducta, provocando en los demás, una respuesta que confirma sus expectativas iniciales”, (Treviño, 2003 Citado en Núñez, 1989, p.85). Este es un fenómeno que surge en diversas relaciones humanas y, por lo tanto, es esperable que ocurra en cualquier contexto, incluso en el escolar.

“La formación de expectativas es normal y no es ni buena ni mala de manera inherente. Las cuestiones críticas son la precisión de las expectativas y la flexibilidad con la que se sostienen. Las expectativas imprecisas harán daños si los profesores no solo no las corrigen, sino que basan en ellas las decisiones instruccionales”, (López, 2016, p.19). Vale decir, en la medida en que existan expectativas que se alejen de la realidad y que por lo tanto tiñan el actuar de los docentes, las decisiones que se tomen y las acciones que se desarrollen dentro del salón, se verán interferidas por esto.

Por otro lado, los cambios reales que se realicen en cuanto a la mejora educativa, se relacionan directamente con la construcción de un significado común y de la cultura escolar conocida por toda la comunidad. De esta forma socializar y plasmar en un documento, los significados de rol de cada agente ayudan a la definición de la cultura escolar. “(...) asumir la ardua tarea de construir un lenguaje común para la práctica pedagógica, construir el tejido conector dentro de las escuelas y entre ellas a través del cual se propague la cultura. Significa también hacer que los recursos existentes dentro de las escuelas y del sistema apoyen el trabajo de las personas en torno al desarrollo de la práctica y poner mayor atención sobre el conocimiento y las habilidades requeridas para realizar el trabajo”, (Elmore, 2010 p.35).

Es importante considerar que los documentos sean diseñados considerando el contexto en el cual va a ser implementado. Por lo que, la construcción de un documento con los significados

comunes, respecto al rol de cada agente educativo, puede ser de gran envergadura y aporte para la mejora de la convivencia escolar. “Pero no olvidemos que el patrón recurrente de las investigaciones sobre mejoramiento escolar es que nuestras “mejores” ideas tienen efectos muy variables según los contextos. Por ende, al recurrir a prácticas validadas, debiéramos siempre monitorear las relaciones de causa y efecto entre lo que esperamos que suceda y lo que efectivamente sucede cuando tratamos de hacer algo.” (Elmore 2010, p.12)

Como también propone Fullan (1993), no se trata de implementar innovaciones, programas o manuales promovidos externamente, sino que debe posibilitarse la incorporación de estos mismos a la cultura escolar, generando sentido de pertenencia para todos los agentes de la comunidad escolar.

En conclusión, el diseño de programas para la aplicación en instituciones educativas debe estar destinado al contexto específico con el fin de generar cambios a nivel de cultura escolar, particularmente en relación a la adecuación de expectativas de rol entre docentes y apoderados.

A continuación, se expondrá el proceso que fue llevado a cabo para desarrollar el programa de adecuación de expectativas de rol, destinado al contexto de Taller II de un colegio Montessori.

Descripción de la intervención

La siguiente tabla muestra el recorrido realizado, en términos del diagnóstico y diseño del producto que se entregó al colegio (Manual).

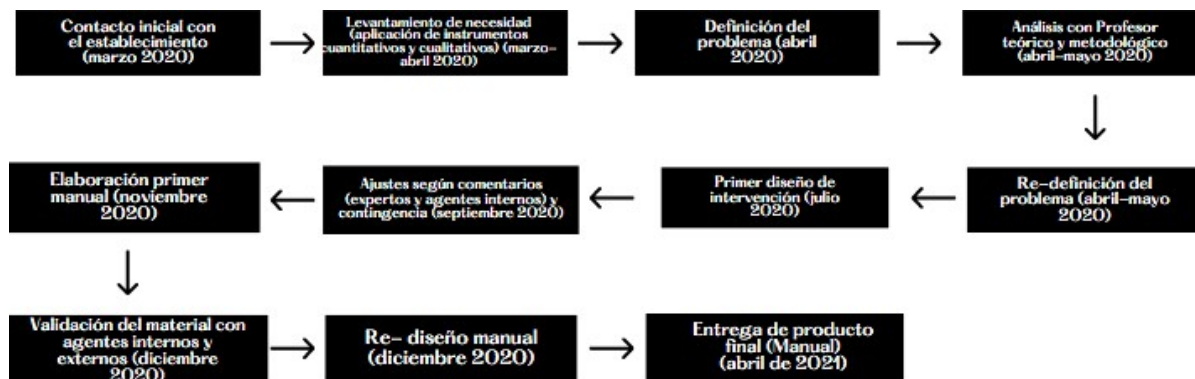


Tabla n.1

Fuente: Elaboración propia

Diagnóstico

La realización del diagnóstico comenzó con un contacto inicial con la institución. Desde un inicio se escogió este establecimiento educacional, ya que una de las integrantes de la dupla trabajaba en dicho lugar. Dado lo anterior, se delimitó trabajar con el contexto específico de Taller II (3º y 4º Básico), debido a la necesidad, observada también por este agente clave.

Previo al levantamiento de necesidad, existía cierta información respecto a problemáticas en ese nivel, en relación al clima escolar.

Inicialmente se llevó a cabo una revisión y análisis de información secundaria (documentos institucionales), lo que indicó una escasa presencia de protocolos, para el abordaje de situaciones de acoso escolar y poco conocimiento, por parte de la comunidad, de los documentos existentes. Producto de lo anterior surgió una primera formulación de la problemática por parte de la dupla investigadora, la cual fue *“escasa presencia de protocolos para situaciones de acoso o maltrato escolar”*.

A raíz de lo anterior, se elaboraron una serie de instrumentos de carácter cuantitativo (encuestas de auto aplicación), que se enviaron a apoderados y cualitativo (entrevistas semi estructuradas), que se realizaron con las dos Guías del curso y la Coordinadora de nivel, con el fin de corroborar esta hipótesis. Al analizar los resultados, se observó que existían diversas situaciones que influían en el clima escolar de Taller II (3º y 4º básico), dentro de estas se encontraba la escasa participación de apoderados y docentes en la elaboración de protocolos, y poco conocimiento del contenido de los mismos, lo que generaba que, ante situaciones de conflicto, ambas partes actuaran en base a su criterio. Esto a su vez, impactaba en la percepción de los padres con respecto al rol de los docentes frente a la resolución de problemas y la percepción de docentes frente a la participación y exigencias de apoderados.

En específico, este primer análisis dejó entrever que existían dificultades asociadas a las expectativas que poseían apoderados y docentes, especialmente en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y, también dificultades en las relaciones interpersonales que se establecían dentro de la comunidad. Los apoderados no seguían los conductos regulares para la resolución de conflictos, debido a la escasa confianza en el rol del docente y, a su vez, los docentes sentían que no se validaba su trabajo.

Al analizar estos resultados con el docente teórico del programa (Magíster en Psicología Educacional, UDD), se observó la necesidad de re-definir el problema central, dada la presencia de aspectos relevantes en torno a la temática de expectativas y su incidencia en el clima escolar. Surge entonces la problemática *“baja correspondencia entre las expectativas de docentes, apoderadas y apoderados en cuanto al rol de cada uno, en el contexto de 3º y 4º Básico”*.

Se pudo identificar una serie de causas que determinaban el problema central, entre ellas, la sensación, de los agentes educativos, de escasa pertenencia a la comunidad escolar. Esto es importante, ya que el concepto de comunidad es un componente esencial en la promoción de un buen clima escolar. La sensación de que existe una comunidad dentro del colegio permitirá una mayor conexión entre los diferentes sujetos que participan de ese contexto, y así mejores relaciones interpersonales, sentimientos mutuos de respeto y apoyo, entre otros. (Wang & Degol, 2015).

El clima escolar “da forma a la cualidad de las interacciones de estudiantes, profesores, padres y personal del colegio y refleja las normas, valores y objetivos, que representan la frontera educacional y la misión social de la Institución” (Wang & Degol, 2015, p.1 - Traducción literal).

Otro elemento a considerar correspondía a la creación reactiva de protocolos y manuales frente a hechos que iban sucediendo en el colegio y, donde sólo el equipo de gestión era el que se involucraba en crear estos manuales, es decir, existía una escasa participación de profesores y apoderados en la elaboración de documentos institucionales. Esto, a pesar de que se evidenciaba una intención explícita, por parte del colegio, de que apoderados estuvieran involucrados y tuvieran participación activa dentro del proceso educativo.

Como se menciona en el marco teórico, según lo propuesto por Fullan (1993), es importante propiciar la participación de la comunidad en el desarrollo de programas, manuales o innovaciones, con el fin de generar un sentido de pertenencia en todos los agentes de la comunidad escolar.

Tal como se relataba, anteriormente, el conocimiento parcial de estos protocolos, por parte de los profesores, generaba que actuaran en base a sus criterios, ya que no poseían claridad de los conductos que se debían cumplir en cada caso y lo mismo ocurría en el caso de los apoderados, lo cuales se saltaban los conductos regulares.

Lo anterior, trajo también como consecuencia, la sensación de no valoración de cada uno de los agentes. Es relevante que el profesor se sienta valorado por los participantes de la educación, ya que de esta forma se generan ambientes de respeto y buena convivencia social. “Teóricamente, el reconocimiento ha sido abordado en la literatura como sinónimo de respeto y condición de convivencia social” (Honnet, 1998, Citado en Carrasco-Aguilar y Luzon, 2019). Por ello, Kaplan (2009), sentirse respetado o respetada da cuenta de la valoración social que en el contexto educativo puede darse (Citado en Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019). Los estudiantes son más propensos a respetar y formar parte de las reglas que establecen sus profesores, cuando los profesores son valorados y la comunidad educativa se apoya mutuamente (Wang & Degol, 2015, p.17 -Traducción).

De la misma manera que la valoración del profesor es importante, los efectos referentes a la escasa confianza del rol del profesor por parte de los apoderados y el escaso empoderamiento del rol docente, determinan limitaciones para una buena convivencia y clima escolar, produciendo que el profesor perciba que su desempeño afecta en las relaciones interpersonales. Como proponen Carrasco-Aguilar y Luzón (2019) el profesorado chileno reconoce que su rol tiene relación con el clima y convivencia escolar, lo que se expresa en relación con sus habilidades profesionales, estilos de metodología en el aula y su quehacer pedagógico en general. De esta forma, el profesorado se encuentra tensionado, esta tensión concluye en que el profesorado chileno tiene una percepción positiva de sí mismo en su dimensión interna -satisfacción personal-, mientras que, en su dimensión externa, perciben falta de reconocimiento y poca confianza desde el Estado.

En resumen, los aspectos antes mencionados propiciaban el desarrollo de la problemática: *“Baja correspondencia en las expectativas de docentes y apoderados en cuanto al rol de cada uno, en el contexto de taller II”* y los efectos que se extraen de esta situación, generaban limitaciones para una buena convivencia y clima escolar en cuanto a las relaciones interpersonales. Por lo tanto, la adecuación de expectativas se convirtió en el fenómeno central a intervenir como uno de los componentes claves para un vínculo sano entre familia y escuela.

Diseño

Comprendiendo la complejidad del fenómeno, se decidió realizar una intervención que apuntara a trabajar las expectativas de ese grupo en particular, por medio de un programa que contemplara instancias de reflexión y colaboración con docentes y apoderados de Taller II. Lo anterior, guiado por la dupla investigadora.

Luego de la delimitación de la problemática, el diagnóstico efectuado y la propuesta de intervención, se realizó una exposición de la temática a intervenir, ante una comisión de la Universidad, compuesta por docentes del programa de Magíster en Psicología Educacional. Estos aprobaron el proyecto, siendo sus principales observaciones, la incorporación de material teórico que aludiera al fenómeno de expectativas.

Se acordó entonces, planificar dichas instancias y establecer, de forma complementaria, una planificación de tiempos y espacios para el trabajo colaborativo para docentes. Lo anterior, para llegar al fin de la *“valoración y confianza del rol de docentes y apoderados de taller II (tercero y cuarto básico) y equipo directivo.”*

No obstante, al iniciar el proceso de planificación, dado el contexto mundial de pandemia y los efectos que esto tuvo en el funcionamiento del establecimiento en términos de adaptación de la metodología Montessori al formato online, el incremento en la carga laboral y otros; se entorpeció la comunicación y disminuyó la viabilidad para implementar las instancias diseñadas en un comienzo. Esto generó notables modificaciones en la MML (anexo 2) con el fin de lograr el objetivo de adecuar y corresponder las expectativas de rol entre docentes y apoderados de Taller II (3º y 4º básico).

Dado lo anterior, se tomó la decisión de elaborar un programa que pudiera ser aplicado por el colegio, sin la necesidad de contar con la dupla. Esto permitiría que ellos pudieran utilizar esta herramienta cuando lo estimaran conveniente. En consecuencia, se modificaron los modos de

producción, para llegar a diseñar el componente tangible que se entregó a la institución, de manera que ellos pudiesen implementarlo en forma autónoma. Este instrumento fue un Manual de implementación del programa para el trabajo de adecuación de expectativas de rol, entre docentes y apoderados de Taller II, llamado “Reconociendo mis expectativas”. Este constaba de dos modalidades para su implementación, virtual y presencial. Contenía una planificación de sesiones con actividades para el trabajo con apoderados, docentes y una sesión conjunta. A su vez, integraba material para el responsable de su implementación dentro de la institución.

Debido a que el manual no pudo ser implementado por la dupla, el trabajo consistió en un proceso de diseño, dándose un interjuego entre los avances desarrollados y los comentarios o feedback de integrantes del colegio, docentes del programa y expertos en el desarrollo de programas similares en escuelas. Los comentarios que surgieron de estas instancias fueron considerados en su mayoría en las modificaciones realizadas al diseño inicial.

Este proceso se resume en la siguiente tabla:

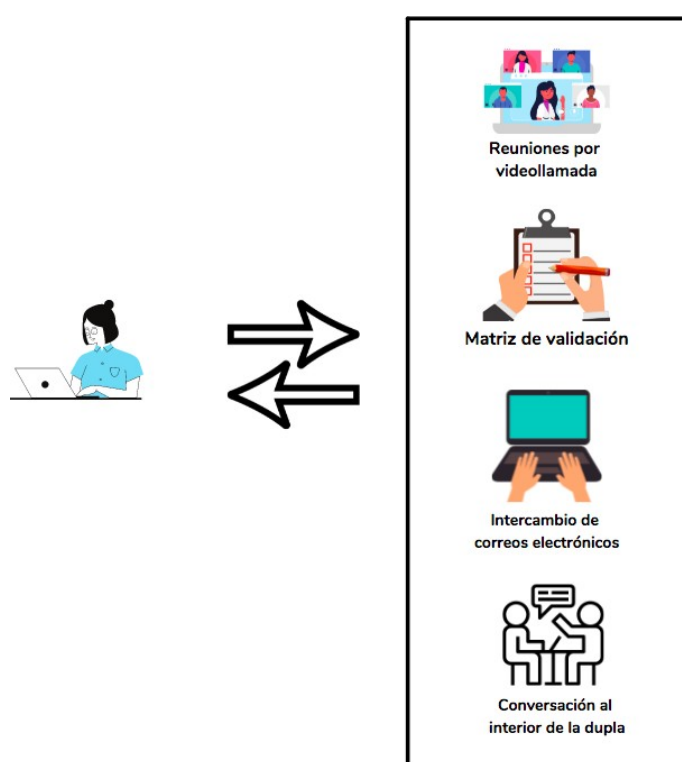


Tabla n.2

Fuente: Elaboración propia

Implementación de la intervención

La implementación también estuvo sujeta a adecuaciones con respecto a la primera planificación que se había elaborado. Es importante mencionar que se tomó la decisión de entregar un producto tangible con estrategias para el trabajo de adecuación de expectativas, ya que, producto de la contingencia y pandemia nacional, se tornó difícil la implementación presencial y/o virtual de dichas estrategias, por parte de la dupla interventora. Con esta medida, se buscó hacer partícipe al equipo de gestión de la institución en la implementación del trabajo para la adecuación de expectativas.

A raíz de la problemática central de este proyecto y según lo definido en la Matriz de Marco Lógico (anexo 2), el objetivo general de esta intervención consistió en el Diseño de estrategias para la adecuación y correspondencia de expectativas entre docentes y apoderados de Taller II (3º y 4º Básico) con respecto al rol de cada uno.

Para el logro de este objetivo, se trabajó en conjunto con un grupo de agentes especialistas externos a la institución y un grupo de agentes internos a la institución, quienes estuvieron presentes a lo largo del diseño y elaboración del producto tangible para el trabajo de adecuación de expectativas.

Desde aquí se establece el objetivo específico de esta intervención que consiste en la elaboración de un instrumento de gestión para el trabajo de adecuación de expectativas de rol entre docentes, apoderados y apoderadas de Taller II, diseñado (Manual).

Apuntando al logro del objetivo específico se realizó el siguiente proceso, de construcción del manual:

En primer lugar, se llevó a cabo un primer diseño del material, que guardaba relación con las actividades de trabajo que se habían planificado en primera instancia. Este diseño, apuntaba a ajustar las actividades, planificarlas y brindar este material para la implementación a cargo del equipo de gestión de la institución. Para esto se utilizó lo revisado en la bibliografía propuesta en el marco teórico y se realizó una nueva revisión bibliográfica en torno a rutinas de pensamiento, manejo de grupo y manuales de programas de intervención ministeriales.

Esto llevó al diseño del primer prototipo de intervención, que consistía en un documento con planificaciones de cinco sesiones para trabajar, de forma colaborativa, en torno a la temática de adecuación de expectativas (dos sesiones para trabajar con apoderados y apoderadas, dos sesiones para trabajar con docentes y una sesión para el trabajo conjunto).

En segundo lugar, se buscó validar el primer diseño con los docentes del programa de Magíster, los agentes internos del establecimiento y un grupo de especialistas externos a la institución. Esto, en vías de que hubiese una percepción de utilidad y coherencia con respecto al manual presentado, siendo una estrategia útil para trabajar la correspondencia de expectativas de rol entre apoderados y docentes de Taller II.

A partir de este proceso y las modificaciones correspondientes, se llegó a un producto final tangible (Manual de implementación del Programa “Reconociendo mis expectativas”), el cual fue entregado al colegio, con el fin de generar un aporte en el área de clima escolar de Taller II, en específico en el vínculo familia-escuela y para propiciar el trabajo autónomo, por parte del equipo de gestión, para la implementación del mismo.

Este “instrumento de gestión para el trabajo de adecuación de expectativas de rol entre docentes, apoderados y apoderadas de Taller II, diseñado (Manual)” es un producto que contempla mejoras y perfeccionamientos según los comentarios, sugerencias y evaluaciones que se realicen por parte de la institución, luego de su implementación.

En específico, el manual propone la realización de dos sesiones con apoderados de Taller II (tercero y cuarto básico), orientadas a reflexionar en torno a las expectativas que poseen respecto al rol de docentes de Taller II. Paralelamente la realización de dos sesiones con docentes y especialistas de Taller II, orientadas a reflexionar en torno a las expectativas poseen respecto al rol de apoderados de Taller II. Por último, la realización de una sesión en conjunto, de socialización de aquella información que se levantó durante las sesiones con cada grupo y para ser contrastada con lo que propone el Proyecto Educativo Institucional con respecto al rol de cada uno. Además, el manual consta con una serie de materiales adjuntos para el registro de las actividades realizadas, la asistencia, material complementario para las sesiones de trabajo y material para evaluar las percepciones de utilidad e influencia de la implementación del programa.

Se realizó la entrega del Manual y sus anexos, por medio de correo electrónico a la Directora y Coordinadora de la institución, junto con un informe de devolución, relatando todo el trayecto transitado hasta tener el material tangible y las referencias bibliográficas investigadas.

En resumen, el producto final logró cumplir con el objetivo central y específico de esta intervención: “Estrategias para la valoración y confianza del rol docente y de apoderados de Taller II, implementada y evaluada el 2021 por el Equipo de Gestión del colegio”, “Diseño de estrategias para la adecuación y correspondencia de expectativas entre docentes y apoderados de Taller II (3º y 4º Básico) con respecto al rol de cada uno.”

Resultados

Debido a que el manual aún no ha sido puesto en práctica en un colegio determinado, la efectividad del mismo fue evaluada por medio de un proceso de validación en el que participaron Profesores del programa de Magíster, Directora y Coordinadora del colegio y agentes externos, dedicados al desarrollo de programas para escuelas. Esto se llevó a cabo por medio de reuniones, intercambios de correos y matrices de validación.

Este proceso se detalla en el siguiente cuadro.

Componente	Indicador	Meta	Nivel de Logro	Medio de verificación
Primer diseño de intervención en el contexto de Taller II.	Validación de la planificación de las instancias de reflexión y diálogo para el trabajo con apoderados, apoderadas y docentes de Taller II de la institución.	100% de las instancias planificadas en el primer diseño son validadas por la comisión evaluadora.	100% de las instancias planificadas en el primer diseño se mantienen en el manual.	Las instancias de trabajo de reflexión y diálogo planificadas en el primer diseño, se adaptan y se consideran en la implementación del programa propuesto en el manual.
Diseño y validación del manual de implementación del programa para adecuar expectativas de rol entre docentes, apoderados y apoderadas de Taller II del colegio Montessori.	Cantidad de sesiones planificadas para la adecuación de expectativas de rol entre docentes, apoderados y apoderadas de Taller II son validadas por contraparte interna y agentes externos.	100% de las sesiones diseñadas han sido validadas por la contraparte interna del colegio y los expertos externos.	100% de las sesiones han sido validadas por contraparte interna del colegio y expertos externos.	-Matriz de validación del manual de elaboración propia. -Correo electrónico. -Reuniones virtuales.
Manual de implementación del programa para el trabajo de adecuación de expectativas de rol, entre docentes y	Cantidad de actividades que favorece el trabajo relacionado con la adecuación de expectativas de rol entre	100% de las actividades diseñadas en el manual favorece el trabajo relacionado con	100% de las actividades diseñadas en el manual favorece el trabajo relacionado con adecuación	- Validación por expertos externos a la institución, a través de reuniones virtuales e

apoderados de Taller II.	apoderados y docentes de Taller II.	adecuación de expectativas de rol entre apoderados, apoderadas y docentes de Taller II.	de expectativas de rol entre apoderados, apoderadas y docentes de Taller II.	intercambio de correos.
--------------------------	-------------------------------------	---	--	-------------------------

Tabla n.3

Fuente: Elaboración Propia

En el apartado de anexos, se observa una tabla que expone, con mayor detalle, las revisiones y comentarios realizados, por los diferentes agentes que participaron en el proceso de validación.

El primer diseño de intervención fue expuesto a una comisión de expertos de la Universidad, quienes aprobaron el 100% de las instancias y actividades planificadas. A partir de esta valoración, se decide mantenerlas en el ajuste experimentado por la contingencia y situación de pandemia, estableciendo estas instancias como objeto principal del diseño del manual.

Una vez terminado el diseño preliminar del manual “Reconociendo mis expectativas”, se realizó un proceso de validación con agentes especialistas externos a la institución y agentes internos a la institución.

En el caso de los agentes externos a la institución (docentes y expertos en la elaboración de programas y manuales), la validación se llevó a cabo por medio de interacciones a través de correos electrónicos con tablas de validación de elaboración propia y reuniones virtuales para comentarios específicos del manual. El resultado de dicho proceso, indicó que el 80% de los indicadores de la matriz de validación estuvieron valorados sobre 5, en una escala del 1 al 7 y que el 90% de los comentarios recibidos fueron considerados en la mejoría del manual. El 100% de las sesiones planificadas en el primer diseño se mantuvieron en el manual entregado a la institución, de las cuales el 80% fueron validadas por la comisión evaluadora.

Además, para la realización del producto se consideraron 90% de los componentes claves de un manual de implementación, lo que permitió dar forma a un programa diseñado para este colegio en particular, apuntando a la necesidad específica de los integrantes de Taller II y que podrá ser implementado de manera autónoma con estrategias pensadas en el mejoramiento del vínculo familia-escuela y 70% de las actividades planificadas favorecen el trabajo relacionado con la adecuación de expectativas de rol entre docentes y apoderados de Taller II.

Por su parte, en el caso de los agentes internos la validación se llevó a cabo por medio de una matriz de validación de elaboración propia, en la cual debían calificar (con escala likert de 1 a 7) diversos indicadores referentes al diseño del manual. El resultado demostró que un 80% de los indicadores de la matriz de validación estaban valorados sobre 5.

Discusiones y conclusiones

Analizando los resultados antes mencionados, se evidencia que se da respuesta a los objetivos general y específicos establecidos para este proyecto, ya que se diseñaron estrategias para la adecuación y correspondencia de expectativas entre docentes y apoderados de Taller II (3º y 4º Básico) con respecto al rol de cada uno y se elaboró un instrumento de gestión para el trabajo de adecuación de expectativas de rol entre docentes, apoderados y apoderadas de Taller II.

Además, el manual diseñado aporta a la promoción de una sana convivencia escolar, en cuanto “convivencia escolar es un proceso que se realiza en la interacción socio-afectiva y que se actualiza constantemente, vale decir, no es un proceso individual, sino que una responsabilidad compartida entre todos los miembros de la escuela” (Ascorra, López, Carrasco-Aguilar, Cuadros, Pizarro y Nuñez, 2018, p.3), en vista que la adecuación de expectativas existentes en el vínculo familia-escuela, en específico entre docentes y apoderados, en el contexto de taller II (tercero y cuarto básico), impactará positivamente en la forma relacional de los agentes educativos.

Según lo propuesto por el MINEDUC (2019), la promoción de relaciones positivas dentro de la comunidad educativa se vuelve muy valiosa, en la medida que se generen relaciones interpersonales positivas, se evidenciará una sana convivencia escolar. En este sentido, el conocimiento de qué es lo que se espera del rol de docentes, apoderados y apoderadas, fomentará relaciones sociales sanas. Es decir, con la implementación de este manual, se podrá anticipar qué es lo que se puede esperar del otro y qué es lo que el otro espera.

Paralelamente, a partir de la elaboración del manual, se han logrado diversos aprendizajes, entre los cuales destaca la importancia de contar con más de un plan de acción, desde el primer momento del diseño de la intervención, en caso de que cualquiera de los supuestos mencionados en la matriz de marco lógico se hiciera presente.

En especial, el contexto del año 2020, demostró que se debe estar preparado para adaptar las intervenciones a las situaciones que puedan surgir de imprevisto, de tal manera que se pueda seguir adelante con el proyecto y que se haga viable la intervención. Todo esto, con el fin de lograr exitosamente el propósito establecido en el proyecto y que los destinatarios reconozcan al diseño de intervención como una ayuda real y solución del problema o necesidad.

Desde un comienzo la primera versión de intervención realizada, no contó con un plan alternativo a implementar, por lo que ante la necesidad de modificar lo diseñado y buscar otra forma de intervenir en la problemática de adecuación de expectativas, se invirtió más tiempo del presupuestado. Esto dificultó el cumplimiento de las fechas propuestas y una demora significativa en la presentación del producto a la institución.

Adicionalmente, se descubrió que es fundamental contar con una comunicación efectiva y constante con la institución en que se va a intervenir, ya que son ellos quienes van dando sentido al proyecto. De esta forma y en relación a lo que propone Fullan (1993), antes citado, no se trata de cambiar el destino u objeto de intervención, sino de encontrar métodos alternativos para lograr alcanzar el cambio significativo a nivel de cultura escolar y que sea valioso para su comunidad.

Otro factor especialmente relevante a la hora de diseñar actividades, planes, protocolos y/o sesiones de clases, es la constante revisión, de los mismos, por parte de la contraparte de la institución y, también, hacer participar a todos los involucrados y de todos los niveles de la institución. Si bien se estuvo en constante diálogo con la informante clave del colegio, los otros niveles de la organización

recibieron el manual en último momento (sumado a la demora por no considerar plan alternativo), por lo que los comentarios de la Directora se considerarán como una posibilidad de seguir profundizando en el programa y desplegar etapas siguientes a la aplicación de esta manual, con sus respectivas mejoras.

A modo de reflexión, producto de la aparición tardía de los comentarios de la Directora, florece una problemática futura de intervención que se relaciona con la diferencia de opiniones e intereses de los agentes de la comunidad educativa. En específico, la brecha que existe entre lo que necesitan apoderadas, apoderados, docentes y equipo directivo para asegurar la efectiva mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro aprendizaje que se evidencia a lo largo del proyecto de intervención, es el impacto que poseen las expectativas en las relaciones interpersonales, estas; predisponen a las personas a ciertas conductas en sus interacciones con otros, generan malos entendidos en cuanto a que se espera algo que no necesariamente el otro sabe que tiene que dar, son subjetivas y se basan en las experiencias y conocimientos de cada persona y sus intereses.

Por todo lo mencionado anteriormente, se vuelve a enfatizar en la relevancia y pertinencia de la aplicación del manual “Reconociendo mis expectativas” y en la necesidad de que este manual se implemente como un plan inicial de una gran intervención a nivel de la cultura escolar completa, en definitiva, que se amplíe el contexto de intervención y se instaure como una práctica a nivel institucional.

El gran desafío que se constata de todo lo detallado en este escrito, es la aplicación del manual, por parte del equipo de gestión. En este sentido, al ser un prototipo que se diseña para que sea implementado y evaluado por agentes internos de la institución, queda en manos de los mismos poner en práctica el proyecto y evaluar los efectos de su implementación.



Tabla n.4

Fuente: Elaboración propia

Proyecciones del trabajo realizado

Considerando el proceso que ha conllevado este trabajo y, a su vez, comprendiendo que un proyecto es algo vivo, en constante cambio, nos parece de relevancia reflexionar sobre posibles mejoras y cambios en su implementación. Es importante mencionar que los cambios permiten que los proyectos vayan evolucionando y robusteciéndose, por lo que, sin duda contar con modificaciones, permitirán llevar a cabo una mejor intervención.

En función del marco teórico y la revisión de bibliografía, parece ser que los diseños externos de programas e intervenciones institucionales no tienen mayor relevancia en la mejora educativa, si es que no se genera una integración de los mismos en la cultura escolar (Fullan 1993). De esta forma, para que el diseño de un programa, que se implemente en la institución, se establezca como un buen recurso, debe existir un mayor involucramiento de agentes del establecimiento escolar.

Por otro lado, otro elemento importante son los objetivos, este es otro factor que pudiera significar una mejora para las siguientes etapas de la implementación. Esto, ya que es importante establecer menos objetivos, debido a que, al presentar tantos con un manual de trabajo que considera acotadas sesiones de trabajo, se pierde viabilidad en su implementación.

Sin embargo, esto mismo puede ser una fortaleza, ya que al tener varios objetivos, permite que la institución lo pueda aplicar como un plan inicial “piloto” y seguir profundizando con otras etapas de la intervención. En este sentido y ante la efectividad del mismo, se pudiese replicar la instancia en otros cursos y avanzar en el trabajo de la adecuación de expectativas, modificando y mejorando aquellos puntos que se hayan visualizado como “débiles”.

En cuenta de lo anterior, la extensión del programa también se establece como un factor a considerar como posible mejora para el siguiente diseño. Si la intervención fuera de duración anual con diversas instancias de encuentro, diálogo y reflexión, tendría un mayor impacto en la comunidad educativa, en las mejoras escolares y en la cultura escolar, otorgando un aprendizajes para todos los involucrados y variaciones en las percepciones, concepciones y expectativas de rol de apoderados y docentes.

Sería importante revisar los tiempos de duración de cada sesión, pensando en la cantidad de participantes y la participación de los mismos en las diferentes actividades que se proponen, siendo realistas a la hora de planificar y considerando que se busca fomentar el diálogo y la reflexión. De por sí los grupos humanos son diversos, siempre hay algunos asistentes que quieren participar activamente y otros no tanto. La mejor manera de equilibrar esto, es llevando una planificación que contemple tiempos extra, para que se puedan realizar todas las actividades y no se perjudique la planificación propuesta.

Igualmente, producto de la diversidad de los grupos humanos, podría ser de utilidad, que el programa y las actividades sean ajustables al contexto de intervención y que permitan espacios de flexibilidad y creatividad del responsable al aplicarlo. Esto puede darse tanto con sugerencias de más actividades o con el comentario de posibles adaptaciones a contextos.

Finalmente, en el proceso de presentar el proyecto y recibir comentarios de más contrapartes internas, se hace manifiesto que se puede profundizar aún más en la temática de expectativas. Adecuando las expectativas que tienen apoderados con respecto al método Montessori y que estaría estrechamente relacionado con la temática de esta investigación, dado que, según la Directora del colegio, las expectativas de rol docente que tienen los apoderados responde a la desinformación de lo que propone el método Montessori y no a las maneras de cada docente.

Referencias

Agencia de calidad de la educación (2014). Otros indicadores de calidad educativa: desarrollo personal y social [Documento Nacional]. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2014/OIC_Resultado_Establecimientos/OIC_IRE_2014_RBD-9004.pdf

Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Cuadros O., Pizarro, I., Nuñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Revista Psykhe*, 27 (1), pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>

Banz, C. (2008). La disciplina y la convivencia como procesos formativos. Valoras UC. Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ViolenciaResolucionDeConflictoYDisciplinaFormativa/Documentos/Disciplina-y-convivencia-proceso-formativo.pdf>

Carrasco-Aguilar, C., Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Revista Psicoperspectivas*, 18 (1), pp. 1-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>.

De León, B. (2011). La relación familia escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de teoría de la educación. Universidad de Barcelona. Recuperado de: https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (S.F). Aprendizaje cooperativo y colaboración. En Díaz Barriga. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, pp. de: <https://udd.instructure.com/courses/14761/files?preview=680306>

Diéguez, A. y Guardiola, A. (1998). Reflexiones sobre el concepto de comunidad. De lo comunitario a lo local, de lo local a la mancomunidad. Buenos Aires: Argentina.

Elmore, R (2010) Mejorando la escuela desde la sala de clases. Área de Educación Fundación Chile. Santiago de Chile.

Fullan, M. (1993). Change forces: Probing the depths of educational reform. Londres: Falmer. [ed. esp.: Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal, 2002].

López, J. (2010). Confianza: un patrón emergente de desarrollo y mejora en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 54, pp.85-106. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a04.htm>

López, J.; García, E.; Oliva, N.; Moreta, B. y Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, num 12 (5), pp.61-78. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55132460003.pdf>

López, L. (2016). Expectativas del profesor y logros de aprendizaje de los estudiantes de la formación laboral de "Confección Textil" en el CETPRO-Juanjuí. Tesis Maestría. Escuela de Posgrado Universidad Cesar Vallejo, Tarapota, Perú. Recuperado de: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/12828/lopez_pl.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MINEDUC (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar: La convivencia la hacemos todos. [Documento Nacional]. Recuperado de: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

MINEDUC (S.F). ¿Cómo conformar y gestionar el Equipo de convivencia escolar? [Documento Nacional]. Recuperado de: http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/cartilla_02.pdf

Núñez, J., Valle, A. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. Revista de educación. Vol 290, pp. 293-319. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d3e99a20-62a1-49e1-bf7c-55f4a74d71bd/re29015-pdf.pdf>

Thapa, A. , Cohen, J., Guffey, S., Higgins, A. (2013). Review of school climate research. Review of Educational Research. Vol. 83 (3), pp.357-385. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Valdés, R., López, V. y Jiménez, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. Educación y Educadores, 22(2), pp. 187-211. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

Wang, M. , Degol, J. (2015). School Climate: a review of the construct, measurement and impact on student outcomes. Educational Psychology Rev. Vol 28, pp.315-352. DOI 10.1007/s10648-015-9319-1

Bibliografía complementaria

Causse, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico. Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago de Cuba, 3, pp. 12-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1813/181321553002.pdf>

Enríquez, M.; Insuasty, M.; Sarasty, M. (2017). Escuela para familias: Un escenario de socialización entre familia y escuela. Revista Katharsis, 25, pp. 1-14. Recuperado de: <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>

Fundación Chile (2015). Las ocho claves para la colaboración eficaz en educación. Recuperado de: <https://fch.cl/noticia/las-ocho-claves-para-la-colaboracion-eficaz-en-educacion/>

López, J.; Perera, V.; Bejarano, E.; Del Pozo, M. y Budia, C. (2014). La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación, num 12 (5), pp.99-117. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55132460005.pdf>

MINEDUC (S.F) ¿Cómo resolver dialógica y pacíficamente los conflictos? [Documento Nacional]. Recuperado de http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/10/cartilla_09.pdf

MINEDUC (2008). Marco para la buena enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. [Documento Nacional].. República de Chile. Recuperado de: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Miranda, R. (1995). Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación. Distrito federal: México. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206704.pdf>

Montessori, M (s/f). Educación y paz. Congreso Internacional Montessori.

Montessori, M (1936). El niño, el secreto de la infancia. Montessori Pierson Publishing Company.

Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. Revista de curriculum y formación de profesorado, 14(2), pp. 235-249. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42913>

Pérez, C.; Vargas, T.; Jiménez, M. (S.F). La importancia de las estructuras organizacionales en el desempeño empresarial. Un estudio de caso. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: México.

Silva, M. (2001). La innovación curricular en el contexto de la cultura escolar: Esbozo preliminar. Revista Pensamiento Educativo, 29 (2), pp. 231-244. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/204/437>

UNESCO (2003). Educación y diversidad escolar. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Ediciones Diego Portales. Santiago: Chile. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161306>

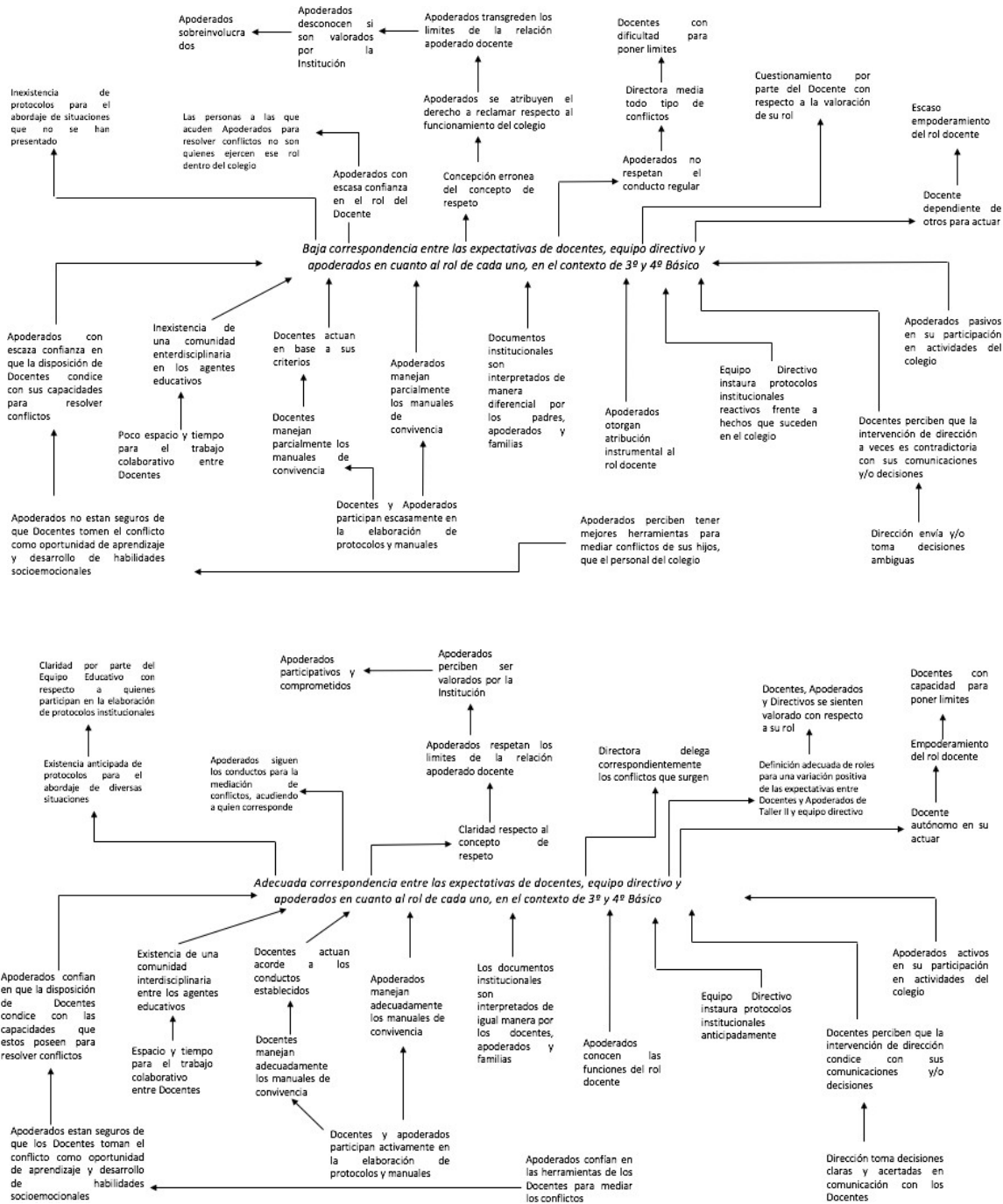
Yáñez, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente en el desarrollo de la escuela. Revista iberoamericana de educación, 54, pp.85-106. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a04.pdf>

Anexos

En el siguiente enlace encontrará documentos anexos, que no aparecen en este apartado, pero que aportan a la comprensión del proyecto:

https://drive.google.com/drive/folders/1eUsvOecPGvrj55BkLCne4jJjayhtVu_E?usp=sharing

ANEXO N°1: ÁRBOL DE PROBLEMAS Y ÁRBOL DE OBJETIVOS



ANEXO Nº2: MATRIZ DE MARCO LÓGICO

NOMBRE DEL PROYECTO: Docentes y Apoderados de un colegio Montessori logran una adecuada correspondencia en las expectativas de rol de cada uno, en el contexto de Taller II (3º y 4º Básico).					
RESPONSABLES: Daniela Saavedra, María Ignacia Muñiz					
Enunciado del Objetivo	Indicadores			Medios de Verificación	Supuestos
	Enunciado	Forma de cálculo	Meta		
FIN: Estrategias para la valoración y confianza del rol docente y de apoderados de Taller II (3º y 4º básico), implementada y evaluada el 2021 por el Equipo de Gestión del colegio.					
PROPÓSITO: Diseño de estrategias para la adecuación y correspondencia de expectativas entre docentes y apoderados de Taller II (3º y 4º Básico)	Efectividad/Producto: Porcentaje de expertos que validan el manual para ser implementado en el contexto de Taller II, a través de la matriz de validación de elaboración propia.	Nº de expertos que validan el manual con la matriz de validación/Nº de expertos que se planificó que lo validaran X 100	-90% de los expertos validan el manual con escala mayor a 6.	1.Matriz de validación externa con indicadores para la valoración del manual presentado.	-El estado nacional de pandemia no afecta en la planificación y ejecución de actividades. -Colegio no suspende sus actividades

con respecto al rol de cada uno.	-Porcentaje de modificaciones implementadas en el manual, según los comentarios de los expertos, a través de intercambio de correos electrónicos.	-Nº de modificaciones realizadas en el manual/Nº de modificación por expertos en correos electrónicos x 100.	-80% de las modificaciones propuestas en los correos electrónicos fueron realizadas en el manual previo a su implementación.	-Tabla de contraste con comentarios en correos electrónicos y sus respectivas modificaciones.	(de manera online o presencial). -Los agentes validadores internos continúan formando parte del equipo del colegio Montessori.
	Calidad/Resultado: -Percepción de utilidad y coherencia del manual presentado, como estrategia útil para resolver la problemática de “correspondencia de expectativas de rol entre apoderados y docentes de Taller II”.	-No aplica	-No aplica	-Valoración de informante clave en la matriz de validación de elaboración propia.	-Que no exista otro desastre natural o humano. -El establecimiento no cierra el año escolar.
	Eficiencia/Proceso: No aplica	No aplica	No aplica	No aplica	
COMPONENTE: Instrumento de gestión para el trabajo de adecuación de expectativas de rol entre docentes, apoderados y apoderadas de Taller II, diseñado (manual).					

<u>Modos de producción</u>	Efectividad/Producto:	1.Cantidad de instancias planificadas para docentes, apoderadas y apoderados de Taller II que se mantienen del primer diseño/Cantidad de instancias planificadas en el manual X 100	100% de las sesiones planificadas en el primer diseño se mantienen en el manual.	-Sesiones planificadas en el diseño del manual para el programa de trabajo para la adecuación de expectativas s.	-La escuela mantiene su funcionamiento regular. -El estado nacional de pandemia no afecta en la planificación y ejecución de actividades.
1. Primer diseño de intervención en el contexto de Taller II.	1.Cantidad de instancias planificadas para docentes, apoderadas y apoderados de Taller II para el trabajo de adecuación de expectativas de rol. Calidad/resultados 1.Cantidad de instancias planificadas para docentes, apoderadas y apoderados de Taller II que son validadas por la comisión evaluadora.	1. Cantidad de instancias planificadas para docentes, apoderadas y apoderados de Taller II que son validadas por la comisión evaluadora/Cantidad de instancias planificadas en el primer diseño X 100	80% de las instancias planificadas en el primer diseño de intervención son validadas por la comisión evaluadora.	-Iteraciones a través de correos electrónicos y reuniones con expertos externos a la institución, con profesores metodológico y teórico y con contraparte interna, para ir validando paulatinamente el manual - Matriz de validación	-Los agentes validadores internos continúan formando parte del equipo del colegio Montessori -Colegio no suspende sus actividades (de manera online o presencial). -El establecimiento no
2.Diseño y validación del manual de implementación del programa para adecuar expectativas de rol entre docentes,	Efectividad/producto 1. Componentes considerados para el diseño final de la primera versión del manual.	1. Componentes considerados para el diseño final de la primera versión del manual/Componentes claves de un manual de implementación X 100	1. 90% de los componentes claves de un manual de implementación son considerados en el diseño del manual		

apoderados y apoderadas de Taller II del colegio Montessori	Calidad/resultado 1. Validación por parte de la contraparte interna de la institución. 2. Validación por parte de expertos externos a la institución.	1. Indicadores valorados sobre 5 en la escala de la matriz de validación interna/Total de indicadores de la matriz X 100 2.Indicadores valorados sobre 5 en la escala de lamatriz de validación externa/Total de indicadores de la matriz X 100	1. 80% de los indicadores de la matriz de validación están valorados sobre 5. 2. 80% de los indicadores de la matriz de validación están valorados sobre 5.	del manual de elaboración propia.	cierra el año escolar.
3.Manual de implementación del programa para el trabajo de adecuación de expectativas de rol, entre docentes y apoderados de Taller II.	Efectividad/ Producto: 1. Número de actividades que favorece el trabajo relacionado con la adecuación de expectativas de rol entre apoderados y docentes de Taller II.	1.Nº de actividades que favorecen el trabajo relacionado con la adecuación de expectativas de rol entre docentes y apoderados de Taller II/Nº total de actividades X 100	70% de las actividades planificadas favorecen el trabajo relacionado con la adecuación de expectativas de rol entre docentes y apoderados de Taller II.		

Calidad/Resultado 1. Percepción de utilidad de la implementación del manual por parte de la contraparte interna de la institución. 2. Percepción de utilidad de la implementación del manual por parte de la contraparte externa y el panel de expertos.	1.No aplica 2.No aplica	1.Análisis del manual por informante clave del colegio. 2.Análisis del manual por expertos externos a la institución.	
Economía/Proceso: No aplica	No aplica	No aplica	

ANEXO N°3: TABLA DE VALIDACIÓN

Fecha	Actores involucrados	Acción	Sugerencias	Resultado de las sugerencias
14/12/2020	Profesor metodológico	Envío de un borrador del manual diseñado. Entrega de informe escrito, con los detalles del proyecto.	Incorporar el uso de aplicaciones tecnológicas durante el desarrollo de la sesión (mentimeter, nearpod, etc.). Generar una mayor participación por medio de la	Se incorpora la sugerencia. Se incorpora la sugerencia.

			incorporación del uso de tecnologías.	
14/01/2021	Profesor teórico	Envío de un borrador del manual diseñado.	Confirma la pertinencia del manual para la realización del proyecto.	No aplica.

05/01/2021	Coordinadora del colegio Montessori (informante clave).	Envío de la primera versión del manual diseñado. Envío del manual con las sugerencias modificadas y la matriz de validación interna de elaboración propia.	Adecuar el lenguaje del manual a un lenguaje inclusivo y considerando la diversidad. Explicar y definir los conceptos Montessori utilizados (taller, guía, guía especialista, espacio amoroso) Agregar objetivos específicos de cada sesión y agregar apartado en el que se explicite qué se hará con la información levantada. Realizar preguntas de las dinámicas en positivo. No hay sugerencias. (Alta valoración en los indicadores de validación de la matriz).	Se incorpora la sugerencia. Se incorpora la sugerencia. Se incorpora la sugerencia. Se incorpora la sugerencia. No aplica.
------------	---	--	--	---

06/01/2021	Validador experto externo 1.	Envío del manual para la implementación del programa y la matriz de validación externa de elaboración propia.	Ajustar los tiempos de las actividades propuestas para las sesiones. Realizar un índice que organice el manual y numerar las páginas. Modificar algunos errores menores de diseño en el apartado de Marco Teórico (separación de párrafos). Mejorar algunos problemas de redacción en algunas páginas del manual.	Se incorpora la sugerencia. Se incorpora la sugerencia. Se incorpora la sugerencia. Se incorpora la sugerencia.
15/01/2021	Validador experto externo 2	Envío del manual para la implementación del programa y la matriz de validación externa de elaboración propia (Anexo carpeta drive).	Responde por medio de correo (no completa matriz de validación).	Dado el margen de tiempo no se incorporan las sugerencias, sin embargo, las reflexiones planteadas por la experta serán de utilidad para seguir desarrollando el proyecto.