

MARC: 13722

RESERVA

M
G 432
1996
C1

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

**LAS EXPECTATIVAS DE LOS PROFESORES RESPECTO
DEL COMPORTAMIENTO DE SUS ALUMNOS:
UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN DESTINADO A LA MODIFICACIÓN
DE LAS EXPECTATIVAS Y AL DISEÑO DE SOLUCIONES.**

TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE MEDICINA

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PSICÓLOGO**

**Y AL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

POR

**RODRIGO GONZÁLEZ OFFERMANN
LEILA ZETT URZÚA**

**PROFESORA PATROCINANTE
MARÍA ANTONIA VARGAS TRUYOL**

**VALPARAÍSO, CHILE
DICIEMBRE DE 1996**



RECONOCIMIENTOS

Deseamos agradecer la colaboración de las escuelas “República de Colombia” y “Blas Cuevas”, cuyos directivos y profesores son parte esencial de esta tesis.



TABLA DE CONTENIDOS

RECONOCIMIENTOS	ii
TABLA DE CONTENIDOS	iii
RESUMEN	vii
DEDICATORIA	viii
Cap.	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
I RELEVANCIA Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA	5
Algunas dificultades que enfrenta la institución escolar	5
Características de la profesión docente	8
Proyectos de mejoramiento de la educación	15
II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	19
Las expectativas de los profesores acerca de la conducta de sus alumnos.	19
Las relaciones sociales del alumno rotulado dentro de la comunidad escolar	29
La capacitación como una forma de intervención en un sistema escolar	34
Los grupos de apoyo como modelos de intervención en sistemas escolares	39
La aplicación del pensamiento eficaz en la práctica docente	46
III OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES	50
Objetivos	50
Hipótesis	51
Variables	52
IV METODOLOGÍA	53
Participantes	54
Ambiente	57
Procedimiento	57
Técnicas de recolección de datos	58
Análisis de datos	61
Diseño	63
Evaluación	64

V	RESULTADOS	69
	Grupos nominales	69
	Actos comunicativos	77
	Evaluación por sesión	79
	Evaluación Final	83
	Entrevista semi-estructurada	84
	Coherencia externa	85
	Implementación del taller	85
	Idoneidad de las acciones	87
VI	CONCLUSIONES	88
	Cumplimiento de los objetivos específicos	88
	Contrastación de las hipótesis	91
VII	DISCUSIÓN	95
	REFERENCIAS	106
	APÉNDICES	114
	Apéndice A: "Taller de capacitación para profesores en perspectivas psicosociales de los 'niños problema', técnicas de pensamiento eficaz y grupos de apoyo"	115
	Apéndice B: Actos comunicativos de los profesores	121
	Apéndice C: Pauta de registro de doble entrada de Actos comunicativos	123
	Apéndice D: Pauta de evaluación de cada sesión	125
	Apéndice E: Evaluación final del taller	128
	Apéndice F: Pauta de entrevista semiestructurada	131
	Apéndice G: Análisis por categoría de la evaluación de la sesión en cada grupo experimental	133
	Apéndice H: Tablas de frecuencia de las calificaciones por sesión del taller en cada grupo experimental	136

LISTA DE FIGURAS

Nº		Pág.
1.	Grupo nominal experimental 1. Observación 1	71
2.	Grupo nominal experimental 1. Observación 2	71
3.	Grupo nominal control 2. Observación 3	73
4.	Grupo nominal control 2. Observación 4	74
5.	Grupo nominal experimental 3. Observación 5	75
6.	Grupo nominal control 4. Observación 6	76
7.	Gráfico de puntajes máximos. Grupo experimental 1	80
8.	Gráfico de puntajes máximos. Grupo experimental 3	80
9.	Gráfico resumen de sesiones. Grupo experimental 1	81
10.	Gráfico resumen de sesiones. Grupo experimental 3	82

LISTA DE TABLAS

Nº	Pág.
1. Grupo experimental 1	55
2. Grupo experimental 3	56
3. Diseño de la investigación	63
4. Esquema resumen de la investigación	68
5. Grupo nominal experimental 1. Observación 1	70
6. Grupo nominal experimental 1. Observación 2	71
7. Grupo nominal control 2. Observación 3	72
8. Grupo nominal control 2. Observación 4	73
9. Grupo nominal experimental 3. Observación 5	74
10. Grupo nominal control 4. Observación 6	76
11. Grupo experimental 1. Observación 1 A.C.	77
12. Grupo experimental 1. Observación 2 A.C.	77
13. Grupo control 2. Observación 3 A.C.	78
14. Grupo control 2. Observación 4 A.C.	78
15. Grupo experimental 3. Observación 5 A.C.	78
16. Grupo control 4. Observación 6 A.C.	79
17. Categorías de respuesta	82
18. Síntesis del análisis	84
19. Porcentajes de asistencia y deserción	86

RESUMEN

Esta investigación busca evidencia acerca de si el taller propuesto provoca cambios en las expectativas del profesor en cuanto a dos dimensiones: respecto de los alumnos rotulados por la dinámica escolar y respecto de las posibles alternativas de solución a los problemas que se suscitan con estos alumnos. Para lo cual nos planteamos los siguientes objetivos generales:

1. Incorporar a la práctica docente la necesidad de reflexionar acerca de la importancia de objetivos de carácter afectivo en el curriculum escolar.
2. Evaluar la aplicación y alcances de un programa de intervención centrado en el cambio de las expectativas de los profesores, en relación a los alumnos rotulados y a las alternativas de solución frente a los conflictos que plantean estos alumnos.
3. Definir directrices relevantes para la planificación de la formación permanente de los docentes.

El diseño empleado en esta investigación, estaba compuesto por cuatro grupos; dos experimentales y dos control, en donde a un grupo experimental y un control, se les aplicó la preprueba, y a los cuatro grupos se les aplicó la postprueba.

Entre los resultados más relevantes obtenidos en esta investigación, es posible mencionar que se cuenta con antecedentes a favor de: un aumento en la valoración positiva de los grupos de apoyo como metodología de trabajo; un aumento en la reflexión de los docentes acerca de las necesidades afectivas de sus alumnos; y una mayor comprensión respecto de las causas y alternativas de solución para enfrentar los problemas con ellos.

DEDICATORIA

A todos quienes nos apoyaron . Gracias.

INTRODUCCIÓN

Entendemos la educación como el proceso en el cual un docente contribuye a la formación integral de personas, proceso que involucra el desarrollo de los aspectos cognitivo, afectivo y social de todos los alumnos que llegan a sus aulas, con la misma relevancia y dedicación. Sin embargo, la educación que actualmente se imparte a la mayoría de los niños de Chile, privilegia de sobremanera los objetivos meramente cognitivos, en detrimento de los afectivos y sociales, los cuales son abordados superficial e irreflexivamente. Además, está centrada en el alumno de rendimiento medio y de conducta adecuada, sin considerar las diferencias individuales al privilegiar los alumnos que se adaptan al sistema.

La presente investigación intenta llenar este vacío en la formación y en la práctica docente, a través de la elaboración y ejecución de un taller que busca sensibilizar a los profesores acerca de su importante influencia en el comportamiento, la autoestima y las expectativas personales de los alumnos; específicamente, respecto a los "alumnos problema", quienes, según la visión de los profesores, poseen características individuales tales que los profesores sienten que es extremadamente difícil trabajar con ellos y necesitan ayuda de profesionales externos para continuar con su labor (López, Assael y Neumann, 1991).

La estrategia habitual de trabajo en estos casos consiste en la aplicación de castigos verbales tales como recriminaciones, descalificaciones, insultos, sermones y, a veces también, golpes. La amenaza más frecuente refiere a la anotación negativa, la suspensión de clases o la citación del apoderado. Sin embargo, hay algunas situaciones familiares tales como separación de los padres, mono-parentalidad, violencia, alcoholismo de uno de los miembros del grupo, cesantía prolongada y otras, en las que

las mencionadas estrategias pueden provocar efectos no esperados e incluso indeseables para la escuela. Es en estos casos cuando la familia está más alejada de la escuela y la ejecución de estos castigos puede deteriorar aún más la relación del niño con sus profesores, empeorar su conducta en clases, o bien, puede conducir a un castigo desmedido por parte de la familia debido a su conducta en el colegio.

Además, el niño replica en el colegio patrones de comportamiento familiares, sobre todo aquellos ligados a la agresión como un estilo de comunicación, dado que viene de un medio social en que la violencia es valorada culturalmente.

El desenlace habitual de esta situación es la expulsión del alumno, lo cual no es considerado como un fracaso de los profesores, sino más bien del medio familiar o, a lo más, del medio social. La institución escolar valora esto como una medida de justicia, que ejemplariza el comportamiento que no debe ser imitado por los pares que permanecen en la institución. Incluso muchos de estos niños son expulsados de varios colegios en el transcurso de su vida escolar, lo cual significa para el menor una baja en la autoestima (sentirse en la calidad de alumno desechable), una inestabilidad emocional y social, y una rotulación inevitable como alumno conflictivo que se integra al curso¹. Se configura así un cuadro de exclusión para este grupo de niños que llegan a la escuela con muy pocas posibilidades de permanecer en ella y donde los esperan profesores convencidos de que su labor es educar a aquellos que quieren ser educados, o mejor dicho, a aquellos que son capaces de adaptarse a las normas de funcionamiento que el sistema educacional impone.

Es en este contexto en el que se desarrolla esta investigación, consistente en la planificación y la ejecución de un taller llamado "Taller de capacitación para profesores en perspectivas psicosociales de los 'niños problema', técnicas de pensamiento eficaz y

¹Muchas de las Escuelas y Liceos municipalizados del país, cuentan, entre sus disposiciones reglamentarias, con la posibilidad de expulsar a un alumno. Este reglamento es aprobado por la Dirección Provincial de Educación.

grupos de apoyo" cuya finalidad es modificar las expectativas de los docentes y optimizar sus propios recursos, de manera tal que mejoren sus capacidades para educar a los niños que llegan a sus aulas.

Los tesistas esperan haber logrado fundamentalmente: un cambio en la forma en que los docentes se explican las conductas disruptivas o inadecuadas de sus alumnos y los significados que les dan a estas, una disminución en el uso de rótulos por parte de los profesores hacia sus alumnos y la constitución de un grupo de personas donde haya sido posible reconocer las dificultades de la labor docente.

La interrogante que se intenta responder en esta investigación es si el taller propuesto provoca cambios en las expectativas del profesor en cuanto a dos dimensiones: respecto de los alumnos rotulados por la dinámica escolar y respecto de las posibles alternativas de solución a los problemas que se suscitan con estos alumnos.

En el Primer capítulo se describe la relevancia y fundamentación del problema, enfocando algunas dificultades que la actual institución escolar enfrenta en el desarrollo de su función, las deficiencias de las que adolece la formación de los docentes y los proyectos que en los últimos Gobiernos se han impulsado para enfrentar el desafío de mejorar la calidad de la educación en Chile.

En el Segundo capítulo se entregan los antecedentes teóricos utilizados como referentes conceptuales para entender, orientar y estructurar este programa de capacitación. Se ha considerado la influencia de las expectativas de los profesores sobre el comportamiento de sus alumnos, las relaciones sociales que el alumno rotulado establece con la comunidad escolar a la cual pertenece, la capacitación como una forma de intervenir en un sistema escolar, los grupos de apoyo como una metodología de trabajo para los docentes y las técnicas de pensamiento eficaz aplicadas a educación.

En el Tercer capítulo se señalan los objetivos, hipótesis y la definición operacional de las variables.

En el Cuarto capítulo se describe la metodología usada, considerando los participantes de la investigación, el ambiente en el cual se desarrolló, el procedimiento para llevar a cabo las actividades planificadas, las técnicas de recolección de datos que se utilizaron, el análisis estadístico de los datos obtenidos, el diseño de la investigación y el sistema de evaluación implementado.

En el Quinto capítulo se resumen los resultados relevantes obtenidos gracias a la aplicación de la metodología, para evaluar el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

En el Sexto capítulo, se exponen las conclusiones a las que hemos llegado a través del análisis de los datos.

Y, finalmente, en el Séptimo capítulo, la discusión, se consideran los aciertos y desaciertos de la investigación, se evalúan las implicancias de los conocimientos adquiridos y se describen las posibles líneas de investigación que se desprenden de éste estudio.

Se termina con las referencias bibliográficas y los anexos que agregan información al texto principal.

CAPÍTULO I

RELEVANCIA Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

Algunas Dificultades que Enfrenta la Institución Escolar

En este apartado se describirán, en términos generales, algunas características del sistema escolar chileno que dificultan la labor del profesor y que obstaculizan la entrega de una educación de calidad.

Junto con los bajos salarios, situación que afecta la motivación por el trabajo y la autoestima de los profesores, hay algunas condiciones estructurales que dificultan la práctica docente:

1. Número de alumnos en el aula. El excesivo número de alumnos por sala imposibilita al profesor trabajar en forma individual con ellos o aplicar estrategias participativas o de discusión grupal; además, agrava el problema de la disciplina, sobre todo considerando las técnicas que los profesores suelen utilizar para enfrentar este problema.
2. Condiciones materiales. La estructura de algunas salas no resultan facilitadora de la actividad escolar: algunas de ellas son demasiado pequeñas para el número de alumnos, otras son oscuras y lúgubres, el piso, a veces, está en mal estado y la aislación, tanto acústica como térmica generalmente es deficiente.
3. La carga de trabajo. Tal parece que la municipalización ha impuesto una serie de controles a las actividades del profesor, como por ejemplo, tener al día una planificación de las actividades realizadas en clases y del tipo de pruebas realizadas, todo esto involucra un aumento de la carga de trabajo, el cual debe ser desarrollado durante la hora de clase o bien, durante las horas de completación. Además el escaso tiempo fuera del horario de clases debe ser ocupado en tareas administrativas: planificar, corregir pruebas, llenar formularios, etc.
4. Asesoría pedagógica. Si bien se han creado gabinetes técnicos y existen los orientadores, los profesores sienten que el tipo de trabajo que desarrollan estos equipos, está alejado de las necesidades para las cuales ellos requerirían apoyo.
5. Planes y programas. Los docentes consideran que los planes y textos desarrollados, son poco adecuados para la enseñanza, y además no son

elaborados con la participación de los profesores, sino que su planificación se realiza a nivel central y se impone su cumplimiento a los establecimientos.

6. Actividades extra-programáticas. En la planificación de estas actividades los profesores manifiestan no tener ningún grado de participación.

7. Privatización de la enseñanza. Para los profesores la comercialización de la enseñanza, constituye un grave problema, donde lo único que interesa es la retención de alumnos. Lo que a su vez significa para el profesor perder gran parte de su status profesional.

8. Inestabilidad laboral. Asociado al proceso de municipalización se encuentra la inestabilidad laboral del profesor. Esto, podría llevarlo a desarrollar una actitud sumisa y pasiva frente a la autoridad, lo que no favorece la búsqueda de alternativas respecto a las condiciones en que transcurre la enseñanza y plantear demandas al respecto.

9. Controles y supervisión. La municipalización también ha conducido a hacer más fuertes y sistemáticas las redes de control que limitan y entorpecen la actividad del profesor.

10. Jerarquía y burocracia. La institución escolar es un sistema altamente jerárquico y burocrático, donde cualquier decisión debe ser consultada, lo cual también limita las acciones de los profesores (López, Assaél y Neumann, 1991).

Otro factor que dificulta la entrega de una educación de calidad, es el que sugiere Tedesco (1981) quien plantea que los "puestos de entrada" a la carrera docente son precisamente aquellos que se producen en las escuelas de sectores marginales, desde los cuales los nuevos profesores comienzan a presionar para llegar a escuelas mejor localizadas. Es más, resulta común ubicar a los recién ingresados en puestos estratégicos dentro del sistema como lo es el primer grado; el resultado de esta dinámica particular del empleo docente, es que los sectores más difíciles de la población escolar (marginales y primeros grados) quedan a cargo de los profesores menos expertos y más inestables.

Las condiciones recién descritas acerca del funcionamiento de la institución escolar, merman su capacidad de entregar una educación de calidad.

Esta tesis ensaya una respuesta que aporte al profesor en relación a la asesoría pedagógica, en su práctica cotidiana (propuesta que intenta superar la falencia reseñada en el punto n° 4 de la lista recién mencionada).

A los obstáculos señalados hay que sumar los déficits en formación inicial de los docentes; tema que tratamos a continuación.

Características de la Profesión Docente

Se detallarán en este apartado, algunas características de esta profesión, que la llevan a ser subvalorada en términos sociales y económicos, y criticada en términos profesionales.

Desde el punto de vista de diversos autores (Wall, 1966; Cerda, Silva y Nuñez, 1991), la estimación que socialmente se entrega a la docencia influye tanto en el reclutamiento de los futuros profesores, como sobre la actitud de ellos hacia sí mismos; esta valoración determina, en parte, los salarios que le son otorgados, situación que disminuye aún más la estimación social de esta profesión. Es decir, el modo en que está remunerado el cuerpo docente y la estima de que goza, contribuyen en mucho a determinar la composición social de la profesión. Según Wall, este problema, además se complementa con dificultades para conseguir los ascensos, los cuales no se relacionan con los resultados obtenidos en la sala de clases.

Para Cerda, Nuñez y Silva existe una relación muy estrecha entre "el régimen de remuneraciones y el nivel de sueldos de una profesión y el grado de profesionalización efectiva que ésta alcance" (1991, pág. 107). Esta relación determina tanto el nivel de vida y bienestar del profesor como su motivación, satisfacción laboral e interés en perfeccionarse.

En este contexto vale la pena recordar que durante el gobierno militar, se llevó a cabo un proceso paulatino y profundo, de desmejoría de las remuneraciones de los profesores que reforzaron un proceso de desprofesionalización de la labor docente a través de la ley de Carrera Docente de 1978 y del proceso de privatización de las condiciones de contratación y empleo de los docentes (instancia que significó el sometimiento del profesorado al Código del Trabajo, perdiendo la protección de la normativa funcionaria).

Si bien, gracias al estatuto docente se ha logrado hasta la fecha un progresivo aumento de las remuneraciones de los profesores, nosotros sostenemos que éste aún es insuficiente para mejorar la estimación que socialmente se le da a esta actividad, equiparable con la que reciben otras profesiones mejor pagadas y mejor valoradas.

Ahora, en lo que refiere a la formación de los docentes, Wall (1966) plantea que, este proceso se caracteriza por la formación en materias específicas del área en la que el profesor desea ejercer, descuidándose la temática propiamente pedagógica y, particularmente, los trabajos prácticos dirigidos.

Cerda, Núñez y Silva (1991), reseñan los cambios que ha experimentado este proceso en las últimas décadas en nuestro país. Hasta antes de la creación de los Institutos Pedagógicos, la preparación general de los maestros de educación primaria y parvularia se realizaba en las Escuelas Normales. Los futuros docentes ingresaban a ellas después de los seis años de enseñanza elemental y cursaban allí cuatro años de estudios generales y dos años de estudios profesionales. Las escuelas normales eran de fondo, escuelas de nivel medio, lo cual incidía en que la formación tendiese más bien a producir a un técnico que a un profesional.

Cuando la responsabilidad por la formación de los docentes recayó en las universidades, se amplió el número de años de estudios profesionales -de dos a cinco- y se le dio un carácter post-secundario. Pero para profesionalizar definitivamente el rol docente sería necesario que los estudiantes se comprometieran en la creación del conocimiento, para crear profesionales con capacidad de diagnóstico que permitiese programar con autonomía sus labores. Esta condición se cumple muy parcialmente en la mayoría de las Universidades chilenas (Cerda, Núñez y Silva, 1991).

Estos autores plantean que, dadas las condiciones de la Universidad, las diversas especialidades que dicta el pedagógico cuentan con catedráticos de excelencia académica y con práctica en investigación. En los departamentos de especialidades los

estudios están orientados a generar historiadores, biólogos, matemáticos, etc, más que pedagogos; cada académico está tan enamorado de su profesión que considera indispensable para un maestro, el conocimiento de su área científica. De este modo, muchos de los alumnos comenzaron a considerar los ramos de pedagogía como un mero trámite que debían cumplir antes de salir de la carrera. Es más, la calidad académica de los docentes del área de pedagogía es tradicionalmente menor que la de los docentes de las especialidades; en los departamentos de educación la investigación es escasa y la formación de los académicos es anticuada. En las Universidades, el conocimiento pedagógico viene generalmente de segunda mano, apuntando la formación de los docentes más a producir técnicos que profesionales de la educación, desdibujándose el significado de la educación como desarrollo integral (Cerdeira, Núñez y Silva, 1991).

Guiomar De Mello (1991) plantea la importancia de la formación docente como un punto a través del cual se intersectan las expectativas y los resultados del aprendizaje. Esta preparación influye en los resultados del aprendizaje, los cuales al ser mejores, dice el autor, generan percepciones más claras o realistas de los límites y las posibilidades que posee la acción pedagógica escolar sobre niños provenientes de sectores sociales desfavorecidos. Un profesor bien preparado podrá diferenciar entre aquellos factores personales o profesionales que influyen en los problemas que un niño pueda tener para adquirir los contenidos específicos de la escuela, y aquellos factores ligados a la realidad social y familiar en la que está inserto el niño. De lo contrario, un maestro que fue formado enfatizando el acumular datos y técnicas sobre administración, sobre planificación y sobre evaluación, ha aprendido o se le ha entrenado, para reunir información sobre educación y no precisamente ha aprendido a educar, finalizando su proceso de formación nuevos y actuales en el manejo de la información, pero incapaces ya de percibir las necesidades de aprendizaje de los que serán sus futuros alumnos (Castillo, 1992).

Por tanto estos futuros maestros tenderán a replicar la formación que recibieron, y en sus clases lo principal serán, la recopilación de información, las pruebas y las calificaciones, valorando a sus alumnos por su capacidad de reproducir.

Según Wall (op. cit.), la formación fundamental debería extenderse o complementarse con cursos de perfeccionamiento pedagógico que los maestros deberían seguir después de algunos años de experiencia. El logro de este objetivo comprende tres elementos, en primer lugar, en la medida que depende de sus capacidades individuales los alumnos-profesores, deben ser puestos en pugna consigo mismos, aprender a ordenar las razones que motivan y determinan sus opiniones, actitudes y sus acciones, y conseguir el máximo de objetividad y de desprendimiento. En segundo lugar, es necesario que adquieran conciencia de la importancia de las relaciones entre personas y grupos en cuyo ambiente viven y se instruyen ellos y sus alumnos y, finalmente, es necesario que sepan transferir al niño y a la clase las nociones que hayan adquirido sobre sí mismos y sobre la psicología de los grupos.

Guiomar de Mello (op. cit), sugiere la necesidad de que los docentes tengan en su formación la consideración de: los aspectos sociales y culturales del medio en el que actúan y desarrollan su labor. El conocimiento de dicha realidad, el desarrollo de actitudes favorables a la promoción social de los grupos desfavorecidos y una concepción clara acerca de los límites y las posibilidades de la acción escolar en estos medios son variables centrales en la formación de los docentes para el trabajo en áreas marginales.

Calchera (1993), plantea como un factor fundamental para el éxito de un proyecto educativo, considerar en la formación de los docentes, la historia individual de los sujetos y su capacidad de adaptación; donde la profesionalidad necesaria no se basa en un cierto número de nociones, métodos y "trucos de oficio", sino en las competencias individuales, que originan situaciones evolutivas partiendo de una base real e histórica

y no de un programa que prevé lo mismo para todas las personas en el mismo período de tiempo. Este mismo autor destaca la importancia de proporcionar espacios de laboratorio en que la programación tenga lugar en un contexto sociocéntrico en el que el sujeto pueda contar con la colaboración y la experiencia de los colegas. Es de gran importancia vincular el tema de la formación continua de los docentes, con los numerosos cambios administrativos y curriculares y a las diversas modificaciones normativas que se llevan a cabo en el sistema escolar, con el fin de responder a la necesidad de disponer de "educadores deseables" como les llama Castillo (op. cit.).

Para complementar lo anterior, citamos a Schiefelbein (1992), quien categoriza a los docentes según su calidad profesional en tres grandes grupos: los altamente calificados quienes constituyen entre un 10 y un 20% del total y son capaces de lograr que sus estudiantes obtengan buenos resultados de aprendizaje; un segundo grupo de maestros son quienes lograron cumplir con las exigencias curriculares de su formación, pero carecen de creatividad, persistencia y experiencia, constituirían un 30 a un 40% del total de docentes; y un tercer grupo constituido por quienes no tienen una formación profesional o se matricularon en pedagogía porque no fueron aceptados en otras carreras, conformando un 40 a un 50% del total.

Ahora bien, con esta formación, los profesores se enfrentan a su labor, encontrando en ella algunas necesidades en las que se sienten menos apoyados, destacándose como parte de su déficit formativo; tales como las que distingue Hanko (1993), agrupándolas en tres sectores de actores educativos:

1. Los maestros refieren la necesidad de recibir apoyo en su trabajo con ciertos alumnos que tienen y causan problemas al resto de la clase; temiendo no saber cubrir adecuadamente sus necesidades emocionales y educacionales.
2. Insatisfacción entre aquellos que están calificados para aliviar los problemas emocionales o de aprendizaje de los niños individualmente (orientador o educador

diferencial): ellos sólo pueden ayudar a una proporción muy pequeña de niños y proporcionan ayuda lejos del aula, que es, en definitiva, donde aparecen los problemas.

3. A nivel oficial, se reconoce la necesidad que existe de mejorar el servicio educativo a través de la formación de los maestros, incluyendo: la capacitación de los maestros para responder adecuadamente a las necesidades educativas especiales con las que se encuentran (afectivas y/o cognitivas).

Un docente puede sentirse comprometido y motivado a responder a los intereses y necesidades de sus alumnos, pero pueden haber casos ante los cuales se siente agotado, desconcertado e inútil. Un profesor puede culpar a los niños y a su contexto social, o bien puede sentir que las presiones en el sistema escolar están interfiriendo con su capacidad para responder adecuadamente a las necesidades de estos niños. En general, los maestros pueden creer que tienen que manejar estas dificultades predominantemente en términos de control y que ellos pueden ayudar muy poco al alumno (Hanko, 1993).

Una síntesis de los investigadores en el área, podría describir, según los aportes recopilados de los diversos autores, ciertas áreas que permitirían potenciar el quehacer de la labor docente:

-Contar con profesionales que desempeñan su labor por vocación, con tenacidad y creatividad (Schiefelbein, op.cit.).

-Brindar en el proceso de formación profesional no solamente una capacitación en un área específica del saber de la cual ellos son especialistas, sino también elementos que permitan manejar los conflictos emocionales por los cuales atraviesan sus alumnos y manejar conductualmente los casos conflictivos (Hanko, op.cit.).

-Incorporar en su formación los aspectos socio-culturales que se verán involucrados en los problemas que afecten a los niños de los cuales están a cargo y de la comunidad en la que se desenvuelven (Guiomar de Mello, op.cit.).

-Incorporar en su formación un énfasis en el desarrollo de competencias individuales de los docentes que les permitan incrementar su capacidad de adaptación al medio en el que se desempeñen (Calchera, op.cit.).

-Proporcionar a los docentes, espacios en su quehacer que les permitan contar con la colaboración y experiencia de sus colegas (Calchera, op.cit.).

-Proporcionar cursos de capacitación o perfeccionamiento, en todos los niveles que se prolonguen en su práctica de pregrado y de posgrado (Wall, op.cit.; Hanco, op.cit.).

La orientación que le hemos dado a la presente investigación busca satisfacer algunas de las necesidades recién planteadas, dando a los docentes en ejercicio, la posibilidad de reunirse con sus colegas en un espacio de reflexión grupal sobre los problemas que enfrentan cotidianamente tanto con sus alumnos, como con sus colegas y consigo mismos, enfocando estas vivencias desde la perspectiva psicosocial que aportan los monitores. Con la estrategia implementada se pretendió lograr la optimización de los recursos de los profesores para enfrentarse a las necesidades educativas especiales de sus alumnos.

Proyectos de Mejoramiento de la Educación

En esta sección, se entregarán algunos ejemplos de investigaciones empíricas que fundamentan y orientan el programa de capacitación que en esta investigación se propone.

Varios autores (Tedesco, 1987; Ainscow, 1990; Schiefelbein, 1992; Gove y Kennedy-Colloway, 1992; Arancibia, 1994) han sintetizado intentos de intervención con la meta del mejoramiento de la calidad de la educación. Gove y Kennedy-Colloway (1992), quienes definen la eficiencia docente como la percepción que posee el maestro de sus habilidades para influir en el proceso de aprendizaje sus alumnos; comprobaron que éste indicador es un muy buen predictor acerca del grado en que el docente incorporará innovaciones a su rutina de clases. Incluso se demostró que los profesores suelen comportarse de manera distinta si creen que el curso que está adelante de ellos es de alto o bajo rendimiento. La posibilidad de obtener retroalimentación respecto de su desempeño, permite un cambio en cuanto a la opinión que el maestro tiene del niño y en cuanto a las estrategias que usa en el manejo de su clase, esta modificación va desde una perspectiva en la cual el profesor no es responsable de lo que sucede al alumno, situación frente a la cual se siente impotente, a otra en la cual el profesor se siente capaz de lograr cambios importantes en el comportamiento y el rendimiento del alumno. Estas afirmaciones pueden ser aplicadas tanto a dificultades en el rendimiento de los alumnos como a los problemas conductuales que emergen con algunos de ellos en la sala de clases.

Los programas que abordan estas temáticas son de naturaleza más bien participativa, ellos tienden a derivar su éxito del compromiso personal más bien que de la obediencia obligatoria (Arancibia, 1994).

Durante el gobierno militar se llevaron a cabo iniciativas tendientes dar al máximo posible de población la posibilidad de acceder a la educación. Es así como las secretarías regionales y los municipios han diseñado e implementado numerosos proyectos, cuyo objetivo es lograr la permanencia de los alumnos en las escuelas. Estos proyectos y acciones son descritos por el C.P.E.I.P. (1982), según ciertas características principales tales como:

1. Supervisión de las Escuelas. Esta supervisión busca ayudar a los docentes a comprender y aplicar el sentido de flexibilidad que tienen los programas de estudio, a elaborar nuevas estrategias metodológicas, a diseñar planificaciones y a que realicen adecuados procesos evaluativos.
2. Capacitación y Perfeccionamiento Docente. En estos cursos se pone especial énfasis en el examen de variables como repetición, deserción, ausentismo y rendimiento escolar.
3. Programas de Educación Extraescolar. Dentro de este subsistema se ha puesto en marcha el proyecto titulado "Vacaciones en la escuela"; estas acciones concebidas como complementarias al sistema educativo, han contribuido a una mejor ocupación del tiempo libre de los alumnos y los han incentivado a proseguir sus estudios.
4. Relación Escuela-Comunidad y Escuela para Padres. El proyecto "Escuela para Padres", consiste en un conjunto de actividades realizadas por el profesor jefe con los padres y apoderados. "Al estimular los vínculos entre padre-padre; padre-profesor (escuela) y padre-alumno, se está contribuyendo a disminuir la repetición y la deserción.
5. Programas asistenciales. Existen los más variados planes: "Programa de Becas Presidente de la República"; "Programas de Becas de Desarrollo Indígena"; Programas Municipales.
6. Creación de Escuelas y Mejoramiento de la Infraestructura. En todo el sistema se han aumentado el número de internados, se han construido nuevas escuelas y se ha mejorado la infraestructura de las existentes dotándolas de calefacción adecuada, campos deportivos, talleres y laboratorios con el objeto de retener alumnos.
7. Adecuaciones curriculares. Los nuevos programas tienen un carácter más flexible que los anteriores, lo que permite a los docentes adecuarlos a la realidad de sus establecimientos, de sus localidades y de sus alumnos. También este plan de estudio contempla la posibilidad de que los profesores puedan recurrir, según lo estimen necesario, a un mayor número de horas a expensas de otras asignaturas para afianzar aquellos aspectos deficitarios que habitualmente presentan los alumnos. Este es un intento por brindar una educación pertinente que responda mejor a los intereses y necesidades de los alumnos.

8. Aumento de la Atención a niños con problemas de Aprendizaje. El sistema educacional comprende los llamados "Centros de Diagnóstico", en ellos se diagnostica el problema específico de aprendizaje que afecta a los niños que previamente fueron detectados por sus maestros. El alumno una vez diagnosticado es orientado a escuelas especiales o bien incorporado al grupo de educación diferencial de su propia escuela." De esta manera se está mejorando el rendimiento y reduciendo los problemas de aprendizaje (C.P.E.I.P., 1982; pág. 57).

Esta perspectiva, supone un cambio de énfasis en la forma de entender la responsabilidad estatal en educación. Si hasta hoy la responsabilidad estatal ha centrado sus esfuerzos en construir un sistema educativo, para asegurar que los niños chilenos asistan a la escuela, en adelante, el Estado debe garantizar que los niños aprendan en la escuela (García-Huidobro, 1992).

Entre los proyectos impulsados por el gobierno democrático en cada uno de los niveles del sector educacional, ha impulsado diversos planes, como es a nivel de la educación básica con el Programa de las 900 Escuelas, para disminuir las desigualdades que afectan al sector que presenta los índices más bajos en calidad educativa. Además, en 1992 se inicia el plan de mejoramiento educacional MECE, el cual persigue crear las condiciones materiales y técnicas con el objetivo de mejorar en forma substantiva los aprendizajes en nuestra educación preescolar y escolar (Lagos, 1993).

El objetivo principal de este programa, en ejecución desde enero de 1992 y hasta 1997, es elevar el nivel de los aprendizajes que proporciona la educación básica del país, y disminuir las diferencias sistemáticas en logros educativos de los diversos grupos sociales, situación que atenta contra los objetivos de integración social y desarrollo económico (Lagos, 1993).

Con este tipo de programas se está desplegando un intento por modificar el "eje de sistema educativo", de este modo ha variado desde el Ministerio a las Municipalidades, llegando finalmente en los años noventa a las propias escuelas (Lagos, 1993).

Si bien las características de los programas de mejoramiento de la calidad de la educación, consideran variables importantes tales como los recursos materiales, los índices de repitencia, programas asistenciales y el aumento de atención a los niños con problemas de aprendizaje, ignora la necesidad de brindar apoyo a otro tipo de aspectos tales como: la sensibilización de los docentes ante las necesidades emocionales de sus alumnos y el manejo de su propia conducta y actitudes respecto de estas necesidades; las carencias afectivas de los docentes que desempeñan su labor en ambientes deprivados socio-culturalmente; y la potenciación el desarrollo de habilidades sociales entre los profesores (autoestima, autoafirmación, etc.). Dada la trascendencia de estas variables, que tienen una clara incidencia en la capacidad de los docentes para enfrentar los problemas con sus alumnos de una manera satisfactoria, es que proponemos un programa de capacitación que aborda justamente algunos de estos vacíos de los programas implementados hasta ahora, y haciéndonos eco de su espíritu de mejorar la equidad y la calidad de la educación, en un contexto de participación comunitaria y dentro de la propia escuela, con el fin de atender a sus necesidades particulares, donde lo medular de la política educacional persigue simultáneamente tres metas (García-Huidobro, 1992):

1. El mejoramiento cualitativo de la educación, para garantizar a todos los niños el aprendizaje efectivo de las habilidades y competencias básicas para vivir en una sociedad democrática.
2. Una mayor equidad en la distribución de la educación, lo que supone hacerse cargo de las diferencias con que los niños ingresan al sistema.
3. La educación es tarea de todos. El estado se concibe como conductor de un proceso del cual, toda la comunidad está llamada a participar.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se entregan los antecedentes teóricos, conceptuales, descriptivos y prácticos necesarios para entender, orientar y estructurar el programa de capacitación que evalúa esta tesis. Las definiciones, conceptos, clasificaciones y metodologías de trabajo que contiene este capítulo, son todos el fundamento para la elaboración del taller que se entrega en el Apéndice A.

Las Expectativas de los Profesores sobre la Conducta de los Alumnos

El concepto de "expectativas" y su influencia sobre el comportamiento y el rendimiento de los alumnos (que se definirá y valorará en este apartado), es una explicación de gran alcance en las relaciones profesor-alumno. Este concepto, además, pone en manos del docente la primera herramienta para la solución de sus problemas con sus alumnos.

Siguiendo a Coll y Miras (1990), partimos de la base de que toda actividad educativa es una actividad social que se da al interior de relaciones interpersonales estructuradas. La actividad educativa, como relación interpersonal estructurada, implica siempre la participación de dos actores: uno que desempeña el rol de enseñar y otro que desempeña el rol de aprender. Ahora bien, es un hecho conocido que los seres humanos respondemos ante los fenómenos sociales en base a la percepción y la representación que tenemos de las otras personas, es decir, respondemos a una selección de los

estímulos medio-ambientales determinada por la comprensión y la percepción que tenemos de ellos.

Para ellos, la representación que el profesor tiene de sus alumnos, las capacidades que les asigna, lo que espera de ellos, en fin, sus expectativas, llevan al docente a valorar distinto los logros de cada uno, a reaccionar de diferente manera frente a sus dificultades y, en definitiva, a modificar la conducta concreta del niño. Además, este proceso tiene efectos similares en el sentido inverso (Coll y Miras, 1990).

Los mismos autores consideran que la representación que los profesores tienen de los alumnos, se relaciona en gran medida con el concepto de alumno ideal que cada profesor construye a lo largo de su experiencia. Al conocer a un nuevo alumno el profesor compara las conductas de este con sus expectativas de un alumno ideal, interpretando su conducta y categorizándolo según este parámetro. Este concepto de alumno ideal se construye además en base a la influencia de factores sociales y culturales presentes en el medio profesional docente y en la comunidad escolar en la cual se inserta. Rogers (1987) y Gilly (1980) plantean la influencia de los factores normativos sobre la representación que tienen los profesores de sus alumnos, dando una especial importancia al grado de conformidad o de adaptación de ellos a los objetivos de la escuela, por ejemplo, atención, participación, motivación responsabilidad, respecto de las normas de relación con los compañeros y con el profesor; en resumen, el aceptar las reglas que plantea la institución para el logro de sus objetivos (Coll y Miras, 1990).

Para Rosenthal y Jacobson (1968), desde el primer día de clases, el profesor se va formando una idea acerca de quiénes de sus alumnos tendrán buen rendimiento y quiénes serán menos brillantes. El criterio que los profesores ocupan con mayor frecuencia, dice relación con algunas características que diferencian a sus alumnos a través de las clases sociales. Se fija en la pulcritud del vestido, en la limpieza de las manos, en el largo del pelo, en los rasgos raciales y constituye una síntesis que le da información acerca de la persona que está al frente y de sus posibilidades de

rendimiento. El profesor "sabe" que los alumnos de clase baja tienen mayores dificultades en la escuela. Ahora bien, las expectativas del profesor respecto de sus alumnos son capaz incluso de mejorar su rendimiento en los test de inteligencia (Rosenthal y Jacobson, 1968).

Se han realizado numerosos estudios que han intentado corroborar las afirmaciones de Rosenthal y Jacobson, no obstante, los resultados son muy diversos, el efecto de las expectativas no parece tan evidente y directo como lo plantearon los autores recién mencionados, planteándose más bien su potencial efecto como factor relevante al analizar la influencia del profesor sobre el alumno, pero su existencia o no en un caso particular y su funcionamiento dependen de mecanismos complejos que distan de la linealidad de las afirmaciones originales de Rosenthal y Jacobson (Coll y Miras, 1990).

El fenómeno del efecto de las expectativas sobre la conducta se ha llamado profecía autocumplida. Para Watzlawick (1993) una profecía que se autocumple es una predicción que por la sola razón de haberse hecho, convierte en realidad el hecho supuesto, esperado o profetizado y de esta manera confirma su propia exactitud. Tomando, por ejemplo, el caso de un profesor que recibe información de sus colegas acerca de un nuevo curso al que debe dar clases y de los alumnos que lo componen, probablemente estos colegas le comentarán de la dificultad que han experimentado en el desarrollo de su labor docente y del aporte al desorden que hacen determinados alumnos. Al llegar al curso el profesor irá especialmente nervioso e inseguro pensando en lo difícil que será salir adelante con su labor, probablemente intente imponerse autoritariamente al curso y tomará medidas represivas apenas comience y en especial contra los alumnos que ya le fueron recomendados, entonces no será raro encontrar a un curso rebelde y opositor, lo cual confirmará la exactitud de sus peores temores.

El autor señala que en estos casos, se invierte la relación temporal causa-efecto y aquello que debería ser la causa (el comportamiento rebelde de los alumnos) se

transforma en un efecto (de la pauta comunicativa impuesta por el profesor). Las expectativas del profesor van creando una realidad al generar las condiciones necesarias para que esta se produzca (Watzlawick, 1993).

Dentro del mismo tema de la influencia de las expectativas sobre el comportamiento de las personas, un estudio de Rosenhan (1973) sobre la realidad de los recintos de atención psiquiátrica, nos muestra el efecto que puede tener un rótulo o una etiqueta psiquiátrica sobre una persona; todo esto bajo el supuesto de que existen categorías diagnósticas objetivas, según las cuales se puede diferenciar a una persona sana de otra enferma en el plano mental. En esta situación, cuando un paciente es rotulado como esquizofrénico, existe la expectativa de que lo seguirá siendo por un período indeterminado de tiempo. Este diagnóstico, entregado por profesionales de la salud mental, tiene el efecto de traspasar la esfera de la medicina y llegar al medio familiar e incluso hasta la propia persona, quien acepta el diagnóstico y comienza a explicar los sucesos de su vida en base a éste, de modo tal que esta situación se transforma en una profecía que se autocumple.

No es difícil aplicar este efecto a lo que sucede en la escuela, con los rótulos que la comunidad escolar asigna a algunos niños; así es cómo lo plantean Magendzo y Toledo (1990) y Watzlawick (1993) quienes muestran, que la expectativa del profesor hacia el alumno puede disminuir su rendimiento o empeorar su comportamiento. Esto sucede con particular fuerza, cuando se produce la rotulación de ciertos niños; este proceso es iniciado y validado por quien tiene el poder en la relación, en este caso por el profesor. Por su parte, López, Assaél y Neumann (1991) plantean que, a veces los profesores adoptan el apodo que se ha asignado a un niño y lo usan corrientemente, incluso delante del niño. Este rótulo se corresponde con la imagen que el profesor se va formando de cada niño, según las categorías que él usa para calificar las acciones y conductas de sus alumnos. De acuerdo con estos autores, esta situación se va transformando paulatinamente en un proceso de discriminación. El niño es subsumido

en una profecía autocumplida: al ser rotulado, desarrolla una imagen de sí mismo según el rótulo otorgado y actúa en concordancia con él. Así, el profesor confirma sus prejuicios y actitudes que encubre el rótulo. Muchas veces, incluso, se usan con demasiada frecuencia rótulos provenientes de la formación de algunos profesores en educación diferencial, por ejemplo: "hiperactivo, déficit atencional, trastorno emocional, rasgos autistas, etc.". Este proceso funciona de una manera muy similar al de rotulación psiquiátrica, puesto que no se espera que los niños superen su problema en un período corto de tiempo y sin la ayuda de un especialista.

Según López y cols. (op. cit.), en esta etapa de la vida en que se está construyendo la autoimagen, un rótulo puede ser de un efecto realmente grave para el niño, pues su identidad se estructura sobre la base de la imagen que los otros le reflejan. De acuerdo con Magendzo (1990) y con Varas (1983) es común que las interacciones del profesor con el niño sean cada vez más esporádicas (nunca sale al pizarrón y al evaluar al curso el profesor lo pasa por alto). Muchas veces será descalificado gratuitamente, aunque no se lo merezca. El profesor dedica mayor preocupación e interactúa pedagógicamente más con el alumno de buen rendimiento, desestimando, voluntariamente o no, a aquellos alumnos que, por sus dificultades, precisamente más requieren de un mayor apoyo (Varas, 1983). El niño se volverá progresivamente más pasivo en clases y estará atento a todas las veces en que le llamen la atención, pues son los únicos momentos en que se preocupan por él. Seguramente será un niño marginado del resto del curso y será difícil que tenga amigos. Estos estereotipos inciden negativamente en la motivación para ir a la escuela, en el rendimiento y en su comportamiento en clases (Magendzo y Toledo, 1990).

De acuerdo con Tedesco (1981), un porcentaje estimable de los profesores de áreas marginales tienen una "concepción fatalista" acerca del éxito que puedan alcanzar en su labor docente dadas las características de sus alumnos. En estos casos, la atribución de causalidad (Wiener, 1985; Juvonen, 1988; Zaleski, 1988), dista de ser

interna: más bien, los profesores atribuyen el fracaso de sus alumnos al escaso esfuerzo de ellos mismos en su proceso de aprendizaje, a la poca colaboración de los padres en este proceso o a las condiciones materiales en las que se contextualiza esta labor. Desde el punto de vista de los padres el problema está en los niños o en los profesores como personas, y no en la estructura curricular o en la organización escolar; el alumno por su parte es el primero que realiza una atribución de causalidad interna respecto del asunto y asume que no se esforzó lo suficiente o que no tiene la capacidad necesaria para enfrentar los requerimientos escolares.

El psicólogo, en su relación con la comunidad escolar y el tipo de relación que define en su quehacer, nutre estas expectativas de inadaptación como condición distintiva de la salvación por parte de los expertos y los recursos de la enseñanza normal como insuficiente o sin relación con casos de necesidad especial. El consejo de los especialistas puede implicar una crítica al profesor, lo que puede hacer que los maestros sean remisos a aceptar ayuda, fomentando actitudes defensivas entre profesionales (Hanko, 1993).

Según el autor, existen algunas creencias y mitos erróneos en la profesión docente respecto a las necesidades especiales de los niños que perjudican la labor del maestro: que los niños inadaptados son diferentes de los niños normales; que la capacidad profesional de los maestros es inherente e inevitablemente insuficiente para tratar con ellos, surgiendo la salvación de manos de los expertos.

Diversos autores (López y cols., 1991; Hanko, 1993) señalan que, cuando el profesor se percata de que hay un niño con el que sus recursos pedagógicos no dan abasto, y ya no sabe cómo enfrentar el problema, se siente agotado, desconcertado e inútil y termina buscando el apoyo de algún otro profesional. Generalmente, las escuelas acuden a los especialistas cuando consideran que un caso es imposible de tratar, dejando con ello el problema en el niño y la responsabilidad de solucionarlo en el especialista. De esta manera se elude el considerar la interacción del profesor con el niño o el buscar

los factores que han precipitado la crisis. Comúnmente son enviados a un centro de diagnóstico atochado o al médico. Las actividades de este alumno en clases toman un compás de espera, que por demás puede durar varios meses, durante los cuales el docente parece desentenderse del caso; evidenciándose generalmente que cuando el niño realiza algún esfuerzo, este no es reconocido. Esto tiene como resultado que el niño comienza a desvalorizar un trabajo por el cual no es reforzado. Esta lógica se basa en el supuesto de que hay alguna causa individual a la base del problema y que el especialista será capaz de solucionarlo, y por tanto, nada pueden hacer ellos por el niño.

Varios autores han intentado integrar la información de la cual se dispone en el tema de la influencia de las expectativas de los profesores en los alumnos, en modelos explicativos y aquí se mencionan algunos de ellos.

En Varas, por ejemplo, (1983) se cita un modelo de las expectativas de los profesores que es de autoría de Good y Brophy (1972), en él se distinguen la siguiente secuencia de hechos:

1. El profesor genera expectativas en relación a la conducta y nivel de conocimientos de sus alumnos.
2. En respuesta a las diferentes expectativas del profesor sobre cada alumno, su conducta es diferente sobre cada uno de ellos.
3. El comportamiento del profesor, le dice a cada alumno la conducta que debe seguir y lo que debe saber, esto influencia su propio concepto de sí mismo, su motivación y su nivel de aspiración.
4. Cuando el trato dado por el profesor a cada alumno es consistente y duradero y el alumno no cambia su respuesta o se resiste de una forma activa, el trato recibido acabará modificando y modelando su conducta y su nivel de conocimientos. Es así como sobre los que existen grandes aspiraciones alcanzarán niveles altos, y el nivel de los que se encuentran en la situación opuesta descenderá.

5. Con el tiempo, tanto la conducta como el nivel de los alumnos acabará siendo coherente con lo que se espera de ellos. (Varas, 1983).

Jussim (1986), por su parte, ha propuesto una explicación global que incluye las condiciones de las cuales dependerían la formación y el efecto de las expectativas en la educación escolar. Esto permitiría comprender la falta de coherencia en los resultados obtenidos por las diferentes investigaciones que intentaron corroborar los resultados obtenidos por Rosenthal y Jacobson que fueron mencionados anteriormente. El proceso de las expectativas, según este modelo, consta de tres fases: en la primera, los profesores desarrollan expectativas sobre el rendimiento futuro de los alumnos, información que puede ser obtenida con anterioridad al primer contacto entre profesor y alumno, o bien, en las primeras interacciones directas. En la formación de estas expectativas iniciales es posible destacar: la reputación conocida de los alumnos; los estereotipos (apariencia física, sexo, origen étnico, clase social, etc.); la existencia de diagnósticos previos a través de la aplicación de algún test; las actuaciones de los alumnos en los primeros momentos de la interacción con el profesor; y la puesta en marcha de procesos ingenuos de predicción del rendimiento sobre la base de algunas características de los alumnos como: apariencia física o su modo de vestir (Jussim, 1986).

En el transcurso de la interacción profesor-alumno, las expectativas iniciales pueden mantenerse y reforzarse, o bien sufrir una profunda revisión, como también verse afectadas por factores como la aparición de sesgos confirmatorios (interpretaciones incorrectas de las actuaciones de los alumnos que tienden a confirmar las expectativas iniciales); el grado de flexibilidad o rigidez de las expectativas (ligado a características de la personalidad del profesor); y la fuerza de las actuaciones que contradicen las expectativas iniciales.

En la segunda fase de este modelo, según este autor, se consideran las diferencias en el tratamiento educativo que los profesores dan a sus alumnos según las expectativas que tiene sobre su rendimiento. Estas diferencias radican en el mayor o menor grado de

atención, apoyo emocional y retroalimentación que les proporcionan el transcurso de la realización de las actividades escolares; en el tipo de actividades de aprendizaje que se les ofrecen; en las oportunidades que se les brindan para aprender; y en la cantidad y dificultad del material enseñado. Como mediadores entre las expectativas del profesor y las diferencias observadas en el tratamiento educativo que dan a sus alumnos, una serie de procesos psicológicos (percepción del grado de control de sus alumnos; percepción de semejanzas de los alumnos consigo mismo; mecanismos de atribución de las dificultades de los alumnos; evitación de la contradicción entre las expectativas del profesor y su contrastación con la conducta del niño; y la tendencia a sentir y expresar afectos por los niños en relación al grado de confirmación de sus expectativas) y factores situacionales tales como el nivel de escolaridad y el establecimiento de grupos homogéneos dentro de las clases o en clases distintas: los profesores tienden a sentirse más motivados a trabajar con los grupos de mayor capacidad y rendimiento.

En la tercera fase del modelo, como plantea su autor, los alumnos reaccionan a los diferentes tratamientos educativos recibidos mediante una mayor o menor atención, participación, persistencia, cooperación y esfuerzo en el desarrollo de las actividades, de tal manera que se acaban acomodando a las expectativas de los profesores. Los procesos mediadores a este nivel tiene relación con aspectos cognitivos, afectivos y motivacionales.

Aunque se ha considerado (Coll y Miras, 1990) que este modelo no da cuenta a cabalidad de los procesos interactivos sistémicos que tienen lugar en la relación profesor-alumno, permite orientar la acción de un proyecto de intervención como el planteado en esta tesis.

En síntesis, las expectativas que un profesor se forme respecto de sus alumnos son una influencia fundamental en el comportamiento de estos. Para Good y Brophy (citado en Varas, 1983), los profesores deben intentar mejorar y aumentar el contacto que establecen con los alumnos de nivel bajo. El hecho de que sean ignorados y se les

considere de segunda clase aumenta la probabilidad de sus fracasos y marca una distancia difícil de salvar entre los "buenos alumnos", los profesores y los "malos alumnos". Las expectativas de los profesores afectan a los alumnos y cumplen así, con las profecías de los propios profesores respecto de los niños (Varas, 1983).

En este contexto teórico, la intervención ejecutada en la presente investigación busca precisamente modificar las expectativas de los profesores en cuanto a dos dimensiones: respecto de los alumnos rotulados por la dinámica escolar y respecto de las posibles alternativas de solución a los problemas que se suscitan con estos alumnos.

Con el objeto de verificar estas modificaciones de expectativas en la sala de clases, usaremos el concepto de acto comunicativo. Este concepto nos dará cuenta de la relación interpersonal entre el profesor y el alumno; para efectos del estudio el acto comunicativo considerado es desde el profesor al alumno en dos ámbitos: el disciplinario y el de conocimiento (ver definición operacional de las variables).

Además, realizaremos una jerarquización de actores que según los profesores, incidirían en la causa, mantención y cambio de los problemas conductuales.



Las Relaciones Sociales del Alumno Rotulado
dentro de la Comunidad Escolar

En el presente apartado se describirán los problemas que deben enfrentar algunos niños en la escuela; problemas que, de una u otra forma, están relacionados con las actitudes expectativas de los adultos que los rodean, en especial con sus profesores.

Ainscow (1990) asume que el comportamiento de los profesores,

sus decisiones, sus actitudes, sus relaciones con los niños y la forma en que organizan su docencia, constituyen factores que contribuyen a que los niños tengan experiencias exitosas en la escuela, pero también pueden contribuir a crear dificultades educativas en algunos casos (Ainscow, 1990. Pag. 11).

Identificando, así, un nuevo obstáculo para el desarrollo de los niños, donde entran en juego las características de la interacción entre alumno rotulado y el resto de la comunidad escolar; esto viene a complementar un contexto donde primero el niño es excluido socialmente, luego por la calidad de las escuelas a las cuales accede, para finalmente quedar fuera de la valoración positiva de sus pares y docentes en la sala de clases.

Con el objeto de corroborar lo anteriormente expuesto, se cita a Magendzo y Toledo (1990) quienes postulan que muchas veces, la actitud de los profesores frente a los problemas de sus alumnos (bajo rendimiento, drogadicción, delincuencia juvenil, etc.), agrega un factor más de complejidad a la situación escolar del niño. Así también López y colaboradores plantean que las condiciones estructurales en las que ellos trabajan interfieren en el desempeño de su rol. Pero además, la formación teórica y práctica que reciben en la universidad, no los capacita para trabajar con niños de nivel socio-económico bajo y muchas veces, con dificultades de aprendizaje. No conocen la importancia y la autoridad que les da la comunidad, ni tampoco las implicancias que tienen sus juicios en el desempeño futuro de los niños (Magendzo y Toledo, 1990;

Tedesco y Parra, 1981; PIIIE, 1989; García Huidobro, 1992). Cuando ambas situaciones se presentan conjuntamente se potencian entre sí, dan lugar a la aparición del retardo sociocultural como fenómeno emergente en nuestras escuelas populares (García Huidobro, 1992).

Según Hanco (1994), los niños con dificultades de aprendizaje (DA, en adelante) representan a un grupo de la población infantil, cuyas deficiencias no son tan evidentes como las de otros niños con handicap (discapacidades motoras o sensoriales, por ejemplo). Es por esta razón que la atención prestada a estos casos parece no ser necesaria hasta cuando los problemas se agravan tanto que su solución requiere de una intervención externa muy compleja, no siempre accesible (Hanco, 1994). Generalmente, según Magendzo y Toledo (1990), en estos casos la intervención del psicólogo suele ser ineficaz al no hacer más que confirmar la opinión que los profesores tenían de la situación, y no aportar mayores alternativas de tratamiento, circunstancia que se agudiza en los sectores atendidos por los servicios públicos, en donde el tiempo de espera es muy largo y la posibilidad de tratamiento es escasa (Magendzo y Toledo, 1990).

Juan Romero (1990) y Tanis Bryan (1974), plantean que el estudio de las relaciones sociales de los niños con DA ayuda a comprender mejor sus dificultades escolares, dadas las mutuas implicaciones existentes entre el rendimiento académico y el grado de ajuste social. Así, el ajuste social como variable, ha comenzado a ser considerado un buen predictor de los problemas de ajuste posteriores, más que el rendimiento académico. Esta concepción ha llevado incluso a suponer que las dificultades en las relaciones interpersonales podrían ser el primer problema que los niños enfrentan, derivándose de éste, el resto de sus problemas escolares (Romero, 1990).

Por otra parte, según este mismo autor, los maestros de los niños con DA manifiestan una valoración bastante negativa, no solamente en cuanto a su rendimiento sino también a sus relaciones sociales (más agresivos, menos responsables, disruptivos

y en general, con escasas habilidades sociales). Además, los niños con DA señalan (Romero, 1990) que sus maestros son más correctores y punitivos con ellos que con los otros niños. Mientras, en el colegio se les considera como niños distráctiles, disruptivos a diferencia de sus compañeros sin DA. Así mismo, sus interacciones con los maestros son más frecuentes que las de la mayoría, pero el contenido de ellas es eminentemente correctivo, al mismo tiempo que participan menos de las tareas e iniciativas grupales. Ambas características (más distracciones y más interacciones) influyen negativamente en las valoraciones que los demás niños hacen de sus compañeros con DA.

Según Ainscow (1990) el sistema educacional ha respondido a las dificultades y necesidades que los profesores enfrentan con los niños con DA a través de la educación especial, la cual ha sido observada como una rama especializada del sistema educacional, responsable de la educación de un grupo determinado de niños. Se asumía que debido a sus discapacidades o limitaciones, estos niños requerían modalidades educativas distintas de las que se ofrecían a la mayoría. El objetivo era ofrecer modalidades de enseñanza que contribuyeran a superar los problemas que los afectaban. Sin embargo, esta orientación ha sido cuestionada por este mismo autor en diferentes niveles:

1. La educación especial (Tomlinson, 1982) puede observarse como una maniobra estratégica para excluir a aquellos niños que se piensa interrumpirán el fluido quehacer de las escuelas (Citado en Ainscow, 1990).
2. La naturaleza de las experiencias proporcionadas a los niños en condición especial, se caracteriza a menudo por la estrechez de oportunidades (Ainscow, 1989).
3. Se basa en un proceso de asignación de rótulos o etiquetas (Booth, 1988, citado en Ainscow, 1990).
4. No se dispone de evidencia convincente respecto de la eficacia de tales enfoques (Hallanah y asociados, 1988; Leitch y Sodhi, 1989; citados en Ainscow, 1990).

Las nuevas perspectivas en educación especial, según Wedell, (1981) asumen la multicausalidad y la complejidad de los factores que influyen sobre las discapacidades del niño, dejándolo así libre de la exclusiva responsabilidad por esta dificultad (Ainscow, 1990). Algunas veces se ha denominado a esta nueva perspectiva como "interactiva" (Citado en Ainscow, 1990), en la cual se plantea que las necesidades educativas especiales deben ser definidas "en relación con particulares contextos educativos y por determinadas personas" ... "surgiendo de la interacción entre el niño como individualidad y un específico programa educativo en un determinado momento" (Citado en Ainscow, 1990. Pág. 10). Algunos de estos niños con DA no poseen las competencias psicosociales necesarias, debido a que están acostumbrados a un medio muy difícil de manejar y de controlar, por lo cual su percepción de autoeficiencia es muy baja; y además no cuentan con una red de soporte social que les permita apoyarse para encontrar cariño, protección, recursos materiales o informacionales necesarios para enfrentar sus problemas (si desean tener relaciones sexuales, será poco probable que haya alguien que les pueda hablar de métodos anticonceptivos), como refieren Magendzo y Toledo (1990). Desafortunadamente, los profesores con su actuar pasan a constituir una fuente de estresores psicosociales, sobretudo a la hora de crear o confirmar rótulos o derivar y desentenderse de los niños, excluyéndolos de la valoración y la interacción del curso (López, Assaél y Neumann; 1991), lo que llamamos actos comunicativos de exclusión para efectos de esta tesis.

La situación de un niño rotulado, tal como ha sido descrito hasta ahora, es una situación de riesgo psicosocial, en la cual el sujeto está propenso a caer en conductas calificadas por la comunidad escolar como desviadas, como las ya señaladas.

Una comprensión teórica de la emergencia de los problemas psicosociales, tales como los mencionados en el párrafo anterior, la entrega el enfoque psicosocial de salud mental desarrollado por Darío Páez; su explicación sirvió, en este proyecto, para diseñar la estrategia de intervención. Tal como lo plantean Alfaro (1993), Páez (1986) y otros,

la aparición de un problema psicosocial se explica a través de una relación entre un conjunto de eventos de vida que generan una crisis de las capacidades adaptativas de un individuo, conocidos como "estrés psicosocial" y los recursos con los que el sujeto cuenta para enfrentar este estrés: la red de soporte social y las competencias psicosociales. La primera está constituida por los recursos que el medio social puede entregar al sujeto, mientras que la segunda está compuesta por los recursos del propio individuo (Páez, 1986; Alfaro, 1993; Alvarado, 1993).

Los autores recién citados afirman que una red de soporte social eficiente, como la que podrían llegar a conformar los docentes posee las siguientes características: entrega intimidad, otorga integridad social al permitir encontrar preocupaciones e intereses compartidos, entrega consejo y guía, otorga valorización personal, da confianza y orientación (Páez, 1986; Alfaro, 1993; Alvarado, 1993), que corresponde a actos comunicativos de inclusión.

Como consecuencia de la participación de los profesores en el taller, se esperaría que los docentes se sensibilizaran ante los problemas de sus alumnos y se acercaran empáticamente a ellos, para dejar de ser una fuente de estrés psicosocial para sus alumnos y convertirse en una red de apoyo social para ellos.

La Capacitación como una Forma
de Intervención en un Sistema Escolar.

En la presente tesis se propone un programa de capacitación, orientado a mejorar habilidades y destrezas de los profesores, para enfrentar los problemas que se presentan en la sala de clases con el comportamiento inadecuado de algunos alumnos. De esta manera, adquiere importancia analizar esta tesis desde el punto de vista de la capacitación del docente como un reciclaje, el cual se define como un perfeccionamiento que implica la puesta al día o el aumento de las competencias técnicas de las personas en sus lugares de trabajo (Thines, G. y Lempereur, A.; 1975).

Se analizará el tema de la capacitación de los docentes, primero desde una perspectiva general de capacitación del personal, la cual permitirá visualizar los beneficios multidimensionales que involucra una intervención de éste tipo; para luego reseñar algunos lineamientos centrales de los proyectos de capacitación orientados específicamente a la profesión docente.

La necesidad humana de permanecer constantemente en formación y actualización impone el requerimiento de cursos de capacitación o desarrollo de las habilidades de los sujetos. La capacitación y el desarrollo emergen como alternativas que difieren principalmente en su finalidad. Según Kolb, Rubin y Mc Intyre (1992), la capacitación prepara a las personas para que realicen sus trabajos actuales, mientras que el desarrollo los prepara para empleos futuros. Tanto la capacitación como el desarrollo transmiten a los empleados capacidades necesarias, conocimientos o actitudes.

El desarrollo de los recursos humanos, es también un modo eficaz de afrontar importantes desafíos para los componentes de una organización, como son: la obsolescencia de los funcionarios, es decir, cuando este ya no posee los conocimientos o las capacidades que se necesitan para que su rendimiento sea adecuado; los cambios sociales y tecnológicos; y el cambio de personal, la disposición de los funcionarios para

abandonar una organización e irse a otra. Es así como, la capacitación y el desarrollo se configuran, como procesos de transformación en los sujetos, donde sus implicancias pueden llegar más allá, incluso, de lo previsto por quienes planifican una capacitación. Lo que inicialmente para un sujeto puede ser una capacitación que está orientada a entregar información o conocimientos específicos, podría llegar a entregar elementos formativos que se proyecten en su desarrollo más allá de una tarea específica.

Algunos beneficios de un proceso de capacitación dentro de cualquier institución se pueden dividir en tres áreas de impacto:

1. A nivel de la institución:

- Mejora las capacidades y conocimientos de trabajo a todo nivel.
- Mejora la moral del equipo docente.
- Ayuda a las personas a identificarse con las metas de la institución escolar.
- Contribuye a mejorar la imagen de la institución.
- Fomenta la autenticidad, la apertura y la confianza.
- Mejora la relación entre las autoridades docentes y los profesores.
- Contribuye a preparar lineamientos para el trabajo.
- La institución tiene mayor eficiencia en la toma de decisiones y resolución de problemas.
- Contribuye a que aumente la calidad del trabajo docente.
- Desarrolla un sentimiento de responsabilidad hacia la institución por el hecho de tener competencia y conocimientos apropiados.
- Reduce la necesidad de asesoría externa, utilizando una asesoría interna competente.
- Estimula la administración preventiva, en lugar de dedicarse a la solución de los problemas ya existentes.
- Ayuda a los docentes a adecuarse al cambio.
- Ayuda a moderar los conflictos, lo que contribuye a que se eviten tensiones y angustias.

2. A nivel individual:

- Ayuda a los individuos a tomar mejores decisiones y resolver eficientemente los problemas.
- Contribuye a la evolución del desarrollo y la confianza en sí mismos.
- Ayuda a la persona a manejar la angustia, las tensiones, las frustraciones y los conflictos.
- Proporciona información para mejorar los conocimientos de dirección, las actitudes y las capacidades de comunicarse.
- Incrementa la satisfacción y el reconocimiento en el trabajo.
- Impulsa a una persona hacia metas personales, al mismo tiempo que mejora sus capacidades de interacción.

3. A nivel de las relaciones personales y humanas:

- Mejora la comunicación entre grupos e individuos.
- Mejora las capacidades interpersonales.
- Fomenta la cohesión en los grupos.
- Proporciona un buen clima para el aprendizaje, el crecimiento y la coordinación.
- Logra que la organización sea un lugar mejor para trabajar y vivir (Kolb, Rubin y McIntyre; op. cit).

Dentro de este contexto, entregamos un programa de capacitación a los docentes, como una instancia que les permita optimizar las competencias individuales y grupales, necesarias para conseguir el propósito de adaptar su labor profesional a las necesidades de sus alumnos, al incorporar la perspectiva psicosocial que aportan los monitores a la reflexión de los participantes en el taller. Esto a su vez contribuye a mejorar las condiciones de trabajo en la institución y las relaciones humanas, tal como se menciona anteriormente.

Actualmente, las directrices que guían el desarrollo de los proyectos de capacitación orientados a los docentes se relacionan con la entrega de información acerca de estrategias pedagógicas que mejoren el rendimiento del alumno, el tipo de

intervención que ayude al maestro a dominar dichas estrategias, la posibilidad real del profesor de implementar los cambios y la consideración de las variables medio-ambientales. Uno de los mayores avances de este tipo de intervención, es que el profesor tiene la posibilidad de modificar sus estrategias de trabajo en la clase, en base al estudio de las investigaciones más relevantes en el tema y comparar los resultados de ésta con los que él obtiene en su práctica cotidiana con sus alumnos. Todo esto con la ventaja de dar al docente la oportunidad de reflexionar, interactuar y dialogar en torno a los problemas de la sala de clases y de sus posibles soluciones (Arancibia, 1994).

Para Jungsatitkul (1991) el núcleo central del desarrollo del personal, se fundamenta en el siguiente modelo: presentación de una teoría, demostración de una destreza; práctica, retroalimentación y entrenamiento por pares.

Esta misma autora plantea que los entrenamientos por pares consisten en grupos pequeños de profesores trabajando en conjunto, observándose, ofreciendo sugerencias y compartiendo experiencias. El buen desempeño de las escuelas, depende según esta autora de la posibilidad de la organización de dar a los docentes oportunidades de colaborar con sus pares, usando la observación de sus colegas en situaciones conflictivas del desempeño de su profesión. Según Arancibia, se hace necesario además, impartir capacitación en destrezas de comunicación y resolución de conflictos (Arancibia, 1994).

Joyce y Showers (1988) aportaron evidencia que muestra que pequeños cursos de capacitación pueden producir cambios en el comportamiento docente y en el rendimiento del alumno, sobre todo cuando esto fue precedido de un período de observación en el aula, cuyos resultados fueron ocupados por los docentes durante el curso de capacitación (Arancibia, 1994). Así, un curso de capacitación para profesores de escuelas de desempeño difícil podría mejorar las posibilidades de estos para enfrentar los problemas de sus alumnos.

Todas las investigaciones citadas anteriormente muestran la importancia de las expectativas de los docentes respecto del rendimiento de los alumnos, y además reseñan el estilo que han tomado las intervenciones educacionales en torno al problema de la eficiencia docente. Estas investigaciones han sido citados con la finalidad de conducir y justificar los pasos metodológicos que vendrán en las próximas páginas. Los talleres que se han implementado trabajan con pocas personas y favorecen la reflexión grupal, la interacción y el diálogo en torno a los problemas de la sala de clases y de sus posibles soluciones (Arancibia, 1994; Joyce y Showers, 1988; Hanco, 1992). Arancibia (op. cit.) plantea que el buen desempeño de las escuelas, depende de la posibilidad de la organización de dar a los docentes oportunidades de colaborar con sus pares, usando la observación de sus colegas en situaciones conflictivas del desempeño de su profesión.

Los Grupos de Apoyo como Modelos de Intervención en Sistemas Escolares

En los siguientes párrafos se resumirán los aportes de diversos autores respecto de las estrategias, metodologías y conceptos que consideran más adecuados para mejorar la práctica docente. Tales aportes son la base de la elaboración del taller que fue evaluado en esta investigación.

Schön (1987) propone la experiencia personal como la manera más significativa de desarrollar la práctica docente, reflexionando sobre su propia experiencia. Joyce y Showers (1988), destacan la importancia de la colaboración entre los colegas en contraste al habitual aislamiento en que los profesores desempeñan su labor. Y finalmente, se postula la utilidad de la información bibliográfica en la mejora de la práctica docente (Ainscow, 1990). Sin embargo, se valora en mayor medida la importancia de las dos primeras fuentes de perfeccionamiento en la práctica docente.

Este último autor ha sintetizado algunos conceptos de gran utilidad en la formulación de proyectos educativos; entre ellos se destacan la necesidad de "incorporar el principio de autoayuda" como recurso para estimular a los docentes en una forma de perfeccionamiento de sus prácticas;

la importancia de reconocer el valor de la colaboración entre grupos de profesores al interior de cada escuela"; y "la necesidad de ayudar y estimular a los docentes para que hagan el mejor uso posible de tres fuentes de ayuda no profesional en el aula: los propios alumnos; los padres, parientes y otros miembros interesados de la comunidad; y auxiliares o ayudantes docentes pagados (Ainscow, 1990. Pág. 7).

El principio de autoayuda y la necesidad de la colaboración entre profesores planteados por este autor se desarrolla en la presente investigación a través del modelo de asesoramiento propuesto por Hanko (1993).

Los siguientes párrafos dan cuenta de la forma en que frecuentemente se manejan los problemas que se suscitan, cuando algún alumno realiza conductas que son calificadas como inadecuadas en el medio escolar, graficando la relación que se establece entre la comunidad escolar y el psicólogo. Todo lo cual proporciona un contexto en el que el tipo de intervención que Hanks propone aparece como el más adecuado.

Según esta autora, los métodos con que los especialistas alivian problemas emocionales, no suelen ser transmitidos a los profesores. Estos especialistas cada vez más, coinciden en postular que niños y maestros se ahorrarían muchas angustias, desgaste emocional y educativo, si una parte de estas habilidades estuviera a la mano de los maestros, optimizando así sus capacidades y recursos educativos.

A pesar de la insatisfacción creciente, la mayoría de los maestros todavía perciben a los expertos como algo inaccesible, excepto en las contadas ocasiones en que les envían algún caso excepcionalmente grave. Los maestros no saben de que manera invitar a los especialistas a compartir con ellos su experiencia y los que poseen esta experiencia tienen dudas acerca de como deberían ofrecérsela a sus colegas en las aulas.

Según Hanks (1993), cuando las escuelas acuden a los especialistas como último recurso, no le están pidiendo apoyo profesional en el momento en que las necesidades especiales empiezan a manifestarse, cuando podrían ser satisfechas por el maestro con apoyo. Los maestros que utilizan estos servicios lo hacen cuando están convencidos de que el niño es imposible de tratar, con ello, el problema reside en el niño y dan la responsabilidad al especialista, eludiendo el considerar su propia interacción con el niño o el buscar los factores que han precipitado la crisis. Wall (1966) plantea que los niños que padecen impedimentos que no se manifiestan tan evidentemente como otros, suelen escapar a la observación hasta que sus efectos se hacen graves y ya no pueden remediarse, sino a base de procedimientos costosos y que exigen mucho tiempo; sin embargo, si maestros y psicólogos trabajaran coordinadamente muchos de estos

problemas podrían evidenciarse a tiempo y su tratamiento involucraría medidas sencillas que podrían ser aplicadas por los mismos maestros con grandes posibilidades de éxito (Wall, 1966).

Es más, el consejo de los especialistas puede significar incluso una crítica para el profesor, lo cual redundaría en una actitud reticente de los maestros a aceptar ayuda, lo que incrementa los obstáculos con que se topan los especialistas cuando intentan emplear sus habilidades de otra manera y facilitar trabajo de apoyo sistemático.

Es posible que los maestros no se hayan dado suficiente cuenta de la importancia de sus observaciones y conocimiento de la situación de un niño a la hora de detectar que necesidades se encuentran bajo la actitud observada y de adaptar sus enseñanzas a ellos.

El modelo de grupo de apoyo para profesores que ha sido diseñado Gerda Hanko basándose en las investigaciones de Caplan. Se presenta aquí un resumen de los aspectos principales a considerar para quienes deseen aplicarlo.

El modelo de asesoramiento elaborado por Caplan (Caplan, 1970) se ve particularmente adecuado en el medio educativo, puesto que se centra en maximizar los propios recursos de los maestros para trabajar con el alumno problema o situación conflictiva. Al reducir las inquietudes del maestro acerca del problema del niño, ayudarlo a entenderlo mejor y a encontrar posibles soluciones, el asesor lo desenreda de las propias inquietudes y así, indirectamente ayuda a aliviarlo, logrando restaurar su confianza y objetividad sobre la situación.

El modelo de Caplan previene la dificultad que significa para los profesores seguir consejos que parezcan implicar críticas a sus métodos, ya que proporciona una estructura de apoyo que permite a los maestros aceptar la responsabilidad de encontrar soluciones factibles a varias de sus dificultades de sus alumnos, experimentando con ello una profesionalidad más privada.

Este modelo permite a los maestros utilizar aquellos métodos que más se adapten a su manera de trabajar y a la vez adquirir mayor conocimiento acerca de sí mismos en

el contexto educativo. Este elemento cognitivo del modelo capacita a los maestros a transmitir el conocimiento y las habilidades adquiridas a otros niños a parte del niño cuyo caso se discute.

También el modelo de Caplan contiene un elemento formativo ya que va más allá de casos específicos, resaltando ciertos aspectos de manera que todo el grupo, aprende un método de resolución de problemas que pueden aplicar a problemas futuros y las eventuales necesidades que puedan surgir.

En el modelo de Hanko, el asesor es definido como alguien informado que facilita la discusión, no aparece como un evaluador o un supervisor de la actuación de los asesorados, ni tampoco tiene poder para realizar terapia personal o para dar consejos. Por tanto no debe permitir que la discusión se centre en problemas personales que pueden influir en cómo un asesorado manejará el caso. El asesoramiento basado en discusiones de caso también difiere de la típica conferencia sobre un caso. Este modelo de asesoramiento no prescribe lo que el maestro tendría que hacer sino que destaca las diferentes cuestiones de forma que apuntan hacia alternativas factibles. El maestro conserva el control sobre el problema y se le deja decidir cómo emplear su propio discernimiento y habilidades con el niño y en cualquier situación problemática.

El modelo de asesoramiento que se aplicará en este programa de intervención se ve como un proceso en el que un profesional actúa "de forma no dirigista", con tareas esenciales: generar información válida, mantener la autonomía de los participantes del taller permitiéndole realizar elecciones libres e informadas respecto a la naturaleza de intervención, y permitir un alto grado de compromiso por parte de los docentes en la puesta en práctica.

El asesor complementa la experiencia de los asesorados con la suya propia, ayudando a resaltar las cuestiones subyacentes al caso que se está explorando y permitiendo a los asesorados llegar a nuevas soluciones. El ambiente creado es lo que

Bion (1991) llama un "grupo de trabajo", que funciona abiertamente de acuerdo a una tarea acordada, sin permitir que la discusión se centre en problemas personales.

En cada sesión, teniendo como centro de atención a un niño específico, se comparten conocimiento y técnicas que puedan ayudar al docente a entender y enfrentarse mejor con el caso específico, y a todo el grupo, con casos similares. Se comparten conocimientos, que ayudan a restaurar la objetividad sobre la situación, y técnicas que permitan elevar el grado de confianza del docente con respecto a la tarea, de manera que los docentes pueden mostrar sus recursos y usarlos de forma eficaz en apoyo del progreso del niño.

En síntesis:

-Es importante un compromiso de participación en cada reunión, entendiendo que el discutir cualquier caso, sirve de experiencia enriquecedora.

-Explorar en conjunto situaciones difíciles o complejas, con el objeto de encontrar soluciones susceptibles de ser aplicados por sí mismos; es uno de los objetivos de los grupos de apoyo hablar con otros profesionales y escucharlos, puede incrementar las propias intuiciones y optimizar la actuación profesional.

-El discutir sobre los propios conflictos y los de los demás, puede permitir superar el silencio entre colegas, basado en que los maestros deben ocultar sus dificultades, ya que no deberían tenerlos, pues admitirlo perjudicaría su imagen de competencia.

En cuanto al tamaño necesario de un grupo para desarrollar el programa de intervención, parece apropiado un número de hasta doce miembros. La duración de las sesiones, es entre una a una hora y media. La frecuencia de las reuniones es semanal; con participación de miembros tanto del mismo establecimiento como de otros.

Si bien ya fueron mencionadas las condiciones generales de funcionamiento de un grupo de apoyo, existen ciertas características particulares que estructuran las sesiones como tales:

1. Presentación de los casos, esbozo de la conducta del niño en el colegio, las soluciones que se han intentado y los resultados según la opinión de quien lo expone.
2. Recogida de información adicional:
 - a) Mediante preguntas del grupo acerca de algún detalle que considere relevante.
 - b) A partir de contribuciones de los miembros del grupo que conocen al niño y que pueden saber detalles que el que presenta el caso desconoce.
3. Exploración conjunta de las cuestiones en base a toda la información disponible, incluyendo formas alternativas de abordar al niño, a sus padres, a toda la clase y a la labor docente. La discusión se dirige al objeto de descubrir medios educativos para modificar y ampliar la experiencia del niño.

En resumen, en ninguna de las discusiones de casos hay intentos de emitir consejos para los maestros o de decir a los demás cómo deben actuar, o de criticar sus métodos. Cada caso es explorado conjuntamente, con un asesoramiento encaminado a que cada uno se plantee el tipo de cuestiones que pueden conducir a una mejor comprensión de las necesidades excepcionales de un niño y que pueden capacitar a los maestros a adaptar sus métodos a los niños, a lo largo de sus encuentros cotidianos.

Las soluciones que se aplican son aquellas que surgen de los mismos docentes, de su implicación activa en la exploración conjunta de alternativas posibles. Este tipo de programas de naturaleza más bien participativa tienden a derivar su éxito del compromiso personal más bien que de la obediencia obligatoria.

Ahora bien, Hanks ha planteado un modelo de asesoramiento a los profesores que ha conseguido cambiar el enfoque tradicional de trabajo entre profesores y asesores externos. Hanks plantea que no es posible creer que pueden satisfacer las necesidades de estos niños, si ellos mismos no reciben apoyo en sus propias necesidades profesionales.

Es muy importante destacar el rol de los maestros, ya que son los únicos profesionales que mantienen un contacto directo con niños en edad escolar y tienen una

oportunidad única de ofrecerles nuevas experiencias de aprendizaje que puedan ayudar a satisfacer sus necesidades especiales. Es posible que los maestros no se hayan dado suficiente cuenta de la importancia de sus observaciones y conocimiento de la situación de un niño a la hora de detectar que necesidades se encuentran bajo la actitud observada y de adaptar sus enseñanzas a ellos. Sin embargo, los métodos de los especialistas que alivian problemas emocionales, no suelen ser transmitidos a los profesores.



Aplicación del Pensamiento Eficaz en la Práctica Docente

En la sección anterior se describen los elementos empleados en la metodología de trabajo grupal desarrollada en nuestro taller; a continuación, se detalla el aporte de Edward De Bono (1991) a la estructura del mismo, lo cual perfila la forma en que serán abordados los contenidos y situaciones conflictivas que surjan del análisis grupal.

Dada la importancia que adquiere en el planteamiento del problema, el diseño de alternativas de solución a las dificultades de los profesores con sus alumnos, es que el tema del pensamiento creativo y las técnicas del pensamiento eficaz surgen como herramientas fundamentales en el manejo de los problemas de la sala de clases y en la formación de los profesores en técnicas y actitudes necesarias para mantener los cambios a través del tiempo. Es así como el planteamiento de De Bono (op. cit.) sobre estos temas se hace relevante desarrollar.

El cambio que se hace necesario para lograr el éxito de un proyecto ambicioso de integración escolar, implica según Ainscow (1990), el compromiso de nuevas formas de pensar y actuar; el cambio debe ser comprendido y aceptado por los actores principales del proceso, es decir por los profesores, lo cual requiere de tiempo y de incentivo.

La finalidad de la utilización de las técnicas propuestas por De Bono, en un taller orientado a docentes es proporcionar un lugar, un momento y un marco para la práctica, el desarrollo y la aplicación de las técnicas del pensamiento, al diseño de soluciones novedosas para los problemas de los alumnos. Es así como este autor ha planteado una conceptualización del pensamiento creativo como una herramienta práctica de uso diario, que podrá ser de gran utilidad para los profesores en su búsqueda de soluciones novedosas y adecuadas para los problemas de los niños que tienen a su cargo.

Según este autor, en la educación está implícita la creencia de que el pensamiento es simplemente la inteligencia en acción, y que necesariamente las personas inteligentes

piensan bien. Ahora bien, si se plantea al pensamiento como "una técnica operativa mediante la cual la inteligencia actúa sobre la experiencia (con un propósito)", entonces, la gente inteligente puede necesitar tanto o más entrenamiento que otra gente en las técnicas de pensamiento, dadas las trampas que la inteligencia ofrece:

- Elaboración de argumentos correctos y racionales para justificar virtualmente, cualquier punto de vista: la persona puede quedar atrapada en sus propios argumentos.

- Hablar mucho sin decir nada, confundiendo facilidad de palabra con profundidad.

- La imagen del yo y el status de una persona se pone en juego en cada argumentación. De allí la necesidad de tener siempre la razón.

- El uso crítico de la inteligencia da satisfacciones más inmediatas (demostrar que el otro está equivocado) que el uso constructivo. Estar de acuerdo con el otro lo hace parecer subordinado.

- Preferir la certidumbre del pensamiento reactivo (por ejemplo resolviendo crucigramas) en vez del pensamiento proyectivo (crear contextos, objetivos, conceptos).

- Alta velocidad en el pensamiento conduce a conclusiones partiendo de pocas señales. La mente más lenta puede examinar más señales y llegar a conclusiones más apropiadas.

- Tender a valorar más la habilidad que la sabiduría.

Las herramientas de pensamiento que plantea De Bono son orientadores de la atención y se utilizan en una amplia gama de situaciones; demandando cada una de ellas una duración muy breve, de entre dos a cuatro minutos.

Según lo que se ha definido por pensar, un pensador eficaz tendría las siguientes características:

- Confía en lo que piensa.

- Controla o dirige su pensamiento.

- Tiene claro lo que se propone y cuenta con una visión amplia de la situación.

- Prefiere la sabiduría a la inteligencia.

- Goza el acto de pensar independiente del resultado de éste.

- Decidido, pero humilde.
- Comprende que cualquier enfoque es sólo uno entre muchos.
- De pensamiento práctico cuando es necesario.
- Al terminar de pensar puede discernir cuales han sido sus progresos.
- Aún sin éxito, aprende a apreciar lo que ha logrado.
- Capaz de pensar en el pensamiento en general y en el suyo en particular.
- Es objetivo, advierte las fallas en su pensamiento.
- Es constructivo más que crítico.
- Aprecia una idea sin importar de donde surgió.

De Bono postula que el efecto más sorprendente de la enseñanza de estas herramientas del pensamiento, sea el cambio en imagen del yo. Antes de conocer y aprender estas técnicas existirían dos imágenes del yo: "soy inteligente", o bien, "no soy inteligente". Después del período de aprendizaje se logra una sola imagen del yo: "soy una persona que piensa", imagen por lo demás más constructiva y positiva: "soy capaz de pensar en las cosas, mis ideas tienen valor, puedo escuchar a los demás".

Los aportes recién descritos de Edward de Bono sumado a la metodología de trabajo grupal planteada por Gerda Hanko, constituyen las técnicas específicas que se aplicaron en el diseño del taller, las cuales fueron combinadas para cumplir con los objetivos ya planteados (ver apéndice A). Es así como el taller queda constituido por las siguientes sesiones:

- 1.- Introducción al taller y las trampas de la inteligencia.
- 2.- Pensamiento eficaz: una herramienta para resolver problemas.
- 3.- Los rótulos en la sala de clases.
- 4.- La conducta de la comunidad escolar frente al niño rotulado.
- 5.- El profesor en el proceso de rotulación.
- 6.- Los recursos del niño problema para enfrentar el estrés y los profesores como soporte social.

7.- Los actos comunicativos de inclusión y su importancia en la relación profesor-alumno.

8.- Los grupos de apoyo: una forma de solucionar los problemas educacionales.

A partir de la 9ª sesión, durante 4 reuniones, se realizaron sesiones semanales de asesoramiento que consistían en el análisis de caso, en base a las presentaciones que hicieron dos participantes por reunión. La estructura y organización de estas reuniones estaba basada en la metodología de asesoramiento planteada por Gerda Hanko que ya fue citada en el capítulo Fundamentación Teórica de esta tesis.

CAPÍTULO III

OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES.

Objetivos

Objetivos Generales:

1. Incorporar a la práctica docente la necesidad de reflexionar acerca de la importancia de objetivos de carácter afectivo en el curriculum escolar.
2. Evaluar la aplicación y alcances de un programa de intervención centrado en el cambio de las expectativas de los profesores, en relación a los alumnos rotulados y a las alternativas de solución frente a los conflictos que plantean estos alumnos.
3. Definir directrices relevantes para la planificación de la formación permanente de los docentes.

Objetivos Específicos:

1. Fomentar en los participantes la reflexión sobre sus capacidades y potencialidades como educadores.
2. Incrementar los recursos de los profesores de manera que sus casos conflictivos en la sala de clases, se modifiquen a situaciones manejables y tratables.
3. Modificar las expectativas de los profesores, sobre el origen de los problemas de sus alumnos.
4. Modificar las expectativas de los profesores acerca de las soluciones de los problemas de sus alumnos.
5. Fomentar el desarrollo de grupos de apoyo entre los docentes.

6. Evaluar la intervención sistemáticamente, en relación a los objetivos planteados para cada sesión del taller.
7. Disminuir significativamente el uso de rótulos por parte de los profesores en la sala de clases.
8. Elaborar un taller para alcanzar los objetivos recién señalados.

Hipótesis

Hipótesis General:

La implementación del taller, incorporará en los docentes que participaron de éste, la necesidad de reflexionar y trabajar acerca de la importancia de objetivos afectivos como parte del curriculum escolar.

Hipótesis Específicas:

H1: En los grupos experimentales 1 y 3, se observará un aumento de la motivación por reflexionar acerca de su rol respecto de las necesidades afectivas de sus alumnos, que en los grupos controles 2 y 4.

H2: La jerarquización de expectativas de los profesores, mostrará una mayor comprensión respecto de las causas, alternativas de solución y recursos disponibles para enfrentar los problemas con sus alumnos en clases, en los grupos experimental 1 y 3, que en el control 2 y 4.

H3: En la entrevista semi-estructurada a los profesores, en los grupos experimental 1 y 3, aparecerán contenidos relacionados con el fomento y valoración positiva de la conformación de grupos de apoyo como metodología de trabajo.

H4: La evaluación sistemática (sesión a sesión) de la intervención, proporcionará indicadores que permitirán ajustar el taller durante su desarrollo y así, potenciar su efecto.

H5: El porcentaje de A.C. de inclusión en los profesores de los grupos experimental 1 y 3, será mayor que en el control 2 y 4.

Variables

Definición operacional de las Variables:

1. Variable Independiente: "Taller de capacitación para profesores en perspectivas psicosociales de los 'niños problema', técnicas de pensamiento eficaz y grupos de apoyo", descrito en el Apéndice A.

2. Variables Dependientes:

a) Las expectativas de los profesores respecto de la solución de los problemas con sus alumnos en clases, fueron evaluadas a través de un análisis del puntaje grupal que los profesores se asignaron a sí mismos en la jerarquización de los actores involucrados en la solución de tales problemas, en base a grupos nominales.

b) Los actos comunicativos de inclusión y de exclusión de los profesores hacia los alumnos, entendiéndose por acto comunicativo lo descrito en el Apéndice B.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

Esta investigación constó de tres fases: primero se realizó una observación directa de la labor docente, un registro de los actos comunicativos profesor-alumno y una jerarquización de expectativas de los profesores respecto de los actores involucrados en la solución de los problemas de sus alumnos, a través de grupos nominales, en los cuatro grupos observados; en segundo lugar, se realizó un taller en el cual se entregó a los profesores, a través de metodologías participativas, un conjunto de contenidos teóricos relacionados con las prácticas de rotulación y las técnicas de pensamiento eficaz de E. de Bono y, un asesoramiento inicial en la formación de grupos de apoyo para docentes, en los dos grupos experimentales; y en tercer lugar, se completó la evaluación del proyecto mediante la repetición de las mediciones previas a la ejecución de los talleres, (grupo nominal y evaluación de actos comunicativos) en los cuatro grupos que formaban parte del diseño de la investigación.

Una vez finalizada esta tercera fase, se compararon los resultados obtenidos antes y después de la intervención tanto por grupo, como entre los distintos grupos formados.

Participantes

Los colegios a los cuales se dirigió este proyecto, fueron colegios municipalizados que recibían alumnos de sectores marginales del Gran Valparaíso.

En base al registro de colegios municipalizados del Gran Valparaíso, se invitó a 12 que se seleccionaron al azar. La invitación a los colegios que participaron en la investigación se realizó mediante una carta de presentación del proyecto, adjuntando un resumen de este, y a través de una entrevista personal con los directores de las escuelas. Durante estas entrevistas se describió las características generales de la propuesta, presentándola como un proyecto de investigación consistente en la implementación de un taller cuyo objetivo general es entregar, a modo de un curso de formación, un conjunto de herramientas que facilitaran la labor de los profesores en estos colegios y ofrecer un espacio de reunión semanal con los monitores que facilitara el análisis de las problemáticas docentes. Con la invitación al colegio en su conjunto, se intentó comprometer al director y a los profesores con la mejoría del desempeño del colegio como comunidad educativa.

Aquellos que respondieron afirmativamente a la invitación fueron visitados nuevamente por los investigadores, con el objeto de evaluar las posibilidades de desarrollar el taller. Algunos criterios o condiciones que definieron la elección de un colegio fueron la disponibilidad de: los recursos materiales (descritos más adelante), la infraestructura y las facilidades horarias necesarias, el número de profesores interesados en el proyecto, y la motivación demostrada por el director y por los profesores de participar. Se consideró en la selección aquellos colegios en donde había un mínimo de 10 y un máximo de 12 profesores interesados.

Siguiendo estos criterios, se asignó azarosamente la participación de cuatro establecimientos en alguno de los grupos de trabajo definidos en el diseño de esta investigación.

Las características demográficas y socio-económicas generales de los grupos experimentales son las que observaremos en las tablas n° 1 y 2:

Tabla n° 1:
Grupo Experimental 1

CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA

Rango de edad	.%
20-29	0%
30-39	20%
40-49	50%
50-59	30%
60-69	0%

Sexo	.%
Fem	70%
Mas	30%

CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DE LA MUESTRA

Rango de Ingreso	.%
101-150	0%
151-200	20%
201-250	50%
251-300	30%
301-350	0%
351-400	0%
401-450	0%
451-500	0%

Fuente de ingreso	.%
CAT 1	40%
CAT 2	10%
CAT 3	0%
CAT 4	20%
CAT 5	30%
CAT 6	0%

Nota:

Categoría 1: Trabajo paralelo en otro colegio.

Categoría 2: Apoyo económico de cónyuge o de padres.

Categoría 3: Otra actividad remunerada.

Categoría 4: Jornada completa en un solo establecimiento.

Categoría 5: Combinación 1 y 2.

Categoría 6: Combinación 3 y 2.

Tabla n° 2
Grupo Experimental 3

CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA

Rango de edad	.%
20-29	9,09
30-39	18,18
40-49	36,36
50-59	36,36
60-69	0

Sexo	.%
Fem	81,8
Mas	18,2

CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DE LA MUESTRA

Rango de Ingreso	.%
101-150	9,09
151-200	27,27
201-250	36,36
251-300	18,18
301-350	0
351-400	0
401-450	0
451-500	9,09

Fuente de ingreso	.%
CAT 1	0%
CAT 2	27,27%
CAT 3	18,18%
CAT 4	18,18%
CAT 5	27,27%
CAT 6	27,27%

Ambiente

Las sesiones se realizaron en el recinto del colegio seleccionado, de modo que para el desempeño adecuado de este programa hacía falta que el establecimiento contara con una serie de recursos materiales mínimos tales como: una sala adecuada para la reunión de unas 12 personas por vez, sillas suficientes, una pizarra y plumones. Se optó por la alternativa de realizar las actividades en el establecimiento de cada colegio seleccionado, con el fin de facilitar la inasistencia de los profesores, debido al desplazamiento que implicaría el reunirse en otro sitio distante de su lugar de trabajo.

Procedimiento

En la primera fase de esta investigación, en dos de los 4 colegios seleccionados, elegidos al azar, se realizaron las mediciones previas a la aplicación el taller. Para estas mediciones se usaron los siguientes instrumentos: la conformación de grupos nominales y el registro de los A.C. de profesores (apéndice B). A su vez, para la evaluación de los A.C. se tomó una muestra al azar de cada grupo, compuesta por seis de los interesados en participar del taller, los cuales fueron objeto de las evaluaciones previa y posterior a la realización del mismo.

La observación directa de la labor docente, para la evaluación de los actos comunicativos, requirió de la video-grabación de cinco horas pedagógicas por profesor con un curso, de modo que fue posible registrar la frecuencia de los actos comunicativos correspondientes a los indicadores ya mencionados. Para el registro de los A.C. profesor-alumno, se usó la técnica del muestreo de intervalos temporales, guiándose por una pauta de registro de doble entrada (ver apéndice C).

La segunda fase consistió en la aplicación del taller de capacitación, construido por los autores destinado a trabajar con técnicas de pensamiento eficaz, la problemática de la rotulación y el fomento de la constitución de grupos de apoyo de profesores. En esta fase de aplicación, se llevaron a cabo dos tipos de evaluación: una por cada sesión (ver apéndice D) que apuntó a conocer la opinión de los participantes sobre la reunión de trabajo en sus diversas dimensiones; y, una evaluación final del taller (ver apéndice E) que apuntaba al tratamiento de los contenidos, desempeño de los monitores y relevancia de los temas. La planificación de los contenidos permitió, que fueran tratados semanalmente en 12 reuniones de una duración aproximada de una y media hora cada una de trabajo efectivo.

Finalmente, en la tercera fase se realizó la observación post-intervención a los cuatro grupos que participaron en la investigación, inmediatamente después de aplicar el taller con el objetivo de evitar la deserción de los participantes, debido a la crisis del sistema educacional municipal en el segundo semestre de 1996; esta última etapa se realizó utilizando las mismas técnicas de recolección de datos señaladas para la evaluación previa a la aplicación del taller.

Técnicas de Recolección de Datos

Para la evaluación previa y posterior a la aplicación del taller, se usaron la técnica de grupos nominales con los profesores y la observación directa de la labor docente para la evaluación de los A.C. (actos comunicativos) de los profesores hacia los alumnos; además, fuera de las mediciones previas y posteriores a la aplicación del taller que se presentaron en el diseño de la investigación, se utilizaron dos tipos de evaluación que pretendían controlar el cumplimiento de los objetivos del taller: la evaluación por

reunión de trabajo y la evaluación final del taller.

La actividad de los grupos nominales se desarrolló como sigue: se conformaron grupos con los profesores, donde cada uno contaba con aproximadamente doce participantes de los colegios seleccionados. A cada grupo se le planteó la siguiente interrogante: "¿quiénes cree ud. son los principales involucrados en la solución de los problemas de los alumnos en la sala de clases?". Cada participante de manera individual debió efectuar una lista por escrito de los involucrados, sin un número limitado de ellos. A continuación, cada listado se recogió quedando registrado en un papelógrafo el total de los involucrados expresado por los participantes, independientemente de la frecuencia con que fueran mencionados. Luego cada participante individualmente, debió jerarquizar por escrito de mayor a menor importancia los actores expuestos en el papelógrafo, asignándole a cada uno un puntaje de 1 a "n", correspondiendo 1 al involucrado de mayor importancia y "n" a aquel involucrado de menor importancia, representando "n" la totalidad de los involucrados registrados. Posteriormente fueron recogidas las jerarquías y se procedió a la sumatoria de los puntajes asignados a cada uno de los involucrados registrados, obteniéndose de este modo el puntaje grupal para cada uno de ellos. Así aquellos involucrados que sumaron mayor puntaje eran los de menor importancia y aquellos que presentaron los menores puntajes eran los de mayor importancia. Este proceso permitió obtener jerarquías grupales comparables entre los diferentes grupos del diseño.

Para la evaluación de los A.C. de los profesores hacia los alumnos se usó la técnica de intervalos temporales. Esta técnica permitió la observación y el registro de los A.C. de los profesores hacia sus alumnos, en su ambiente natural, entregando información sobre la dinámica de inclusión-exclusión que se establecía en la sala de clases. El registro se realizó utilizando una pauta de doble entrada (ver apéndice C); en ella la vertical contenía la variable de inclusión-exclusión en las dimensiones de

disciplina y conocimiento, y la horizontal contenía la variable tiempo, dividida en 45 minutos, subdivididos en intervalos de 15 segundos alternando entre la observación y el registro. Se trabajó con dos observadores en cada registro, ellos debieron llegar a acuerdo sobre los A.C. registrados, el cual se lograba al ellos coincidir en un 80% de sus apreciaciones; con esto se controló la confiabilidad de las mediciones.

Para el registro de los A.C. los investigadores fueron entrenados en la distinción de los actos comunicativos de inclusión y exclusión, y de disciplina y conocimiento, en base a la lista de A.C. descrita en el apéndice B. Este entrenamiento se llevó a cabo observando en conjunto dos horas de filmación, con el objeto de identificar las conductas que posteriormente serían registradas como actos comunicativos.

Se filmaron cinco horas pedagógicas de clases de seis de los profesores interesados en participar del taller, escogidos al azar, en cada colegio seleccionado.

La pauta de evaluación de la sesión del taller (ver apéndice D), permitió controlar el cumplimiento de los objetivos del taller y el desempeño de los monitores, así como otras dimensiones del taller. La pauta de evaluación que se entregó estaba compuesta de 30 ítemes. Estos ítemes están agrupados en seis áreas que se refieren a: metas, métodos, clima, comunicaciones, participación y resultados. Para responder se utilizó una escala de 5 categorías referidas a la calidad en que se dio la situación que se evaluaba, durante una determinada sesión.

Si bien las respuestas individuales eran importantes, para los propósitos de mejorar la actividad, era necesario organizarlas para conocer el pensamiento del grupo globalmente considerado, con este objeto se ha elaborado una planilla. En ella se tabularon las respuestas de los profesores en cada ítem y categoría de la escala, se calcularon las frecuencias ponderadas y promedios de respuestas para cada una de las seis categorías. Es conveniente tener en cuenta que la validez de las respuestas dependía de como percibían los profesores las diversas situaciones planteadas en la

pauta, y también, del significado que le atribuyesen a esas situaciones.

Por otra parte la evaluación final del taller (ver apéndice E), permitía obtener información respecto del tratamiento y priorización de los contenidos, de la pertinencia de las actividades realizadas, del desempeño de los monitores y una opinión global de los participantes del taller.

Se diseñó, además, una entrevista semiestructurada con el objeto de contrasar los resultados obtenidos en la evaluación final del taller, para aplicarla a algunos informantes clave, los cuales fueron seleccionados según su porcentaje de asistencia al taller y el grado de información relevante que los monitores percibieron que ellos manejaban (ver apéndice H).

Los objetivos de la realización de esta evaluación fueron:

1. Evaluar la percepción de los profesores acerca de la utilidad del taller, en relación a su práctica pedagógica habitual.
2. Conocer aquellas necesidades que aún se mantienen presentes después de haber participado en el taller.
3. Conocer aquellos aspectos culturales necesarios de considerar para el diseño de una intervención exitosa, a través de la información que brindan aquellos que desertaron del taller.
4. Conocer la percepción de los profesores acerca de las perspectivas futuras de desarrollo de actividades de esta naturaleza en contextos escolares.

Análisis de Datos

La jerarquía realizadas por los docentes, de los involucrados en la solución de los problemas de los alumnos en la sala de clases, fue analizada en dos pasos sucesivos.

Primero, cada grupo nominal estableció una jerarquía de acuerdo a la importancia que cada uno de dichos grupos asignaba a cada involucrado a través de un puntaje. Este puntaje se obtuvo de la siguiente manera. Considerando que cada grupo estaba compuesto por un mínimo de 10 participantes, y que cada participante podía dar un puntaje mínimo de 1 a cada involucrado, el puntaje grupal mínimo para cada uno de ellos es de 10, por otra parte, como cada grupo podía identificar un número distinto de involucrados ("n"), $10n$ correspondería al puntaje grupal máximo que podía obtener un determinado actor.

Es importante considerar que las escalas de puntajes para cada grupo podían variar en función de la totalidad de los involucrados identificados en cada grupo.

Como segundo paso, se realizó un análisis comparativo de las jerarquías obtenidas tanto en un mismo grupo como entre ellos, agrupando los actores involucrados en categorías, las cuales eran: DOCENTES, FAMILIA-GRUPO DE PARES-ALUMNO, OTROS.

En base a la información recogida en la observación de los A.C., se contabilizó la aparición de los A.C. de inclusión y de exclusión de los profesores hacia los alumnos. Se obtuvo, entonces un conjunto de frecuencias correspondiente a cada uno de los actos comunicativos.

Para el análisis general, se sumaron las frecuencias totales de los A.C. de los profesores de todos los cursos medidos, elaborando un porcentaje para cada A.C., es decir, se expresó esa frecuencia en términos de porcentajes respecto del número total de A.C. de todos los profesores. De este modo, se elaboraron tablas con los porcentajes de los A.C. en los que se superponen los porcentajes medidos antes y después, para permitir su comparación.

En cuanto al análisis de la información obtenida de la evaluación por sesión del taller, con el resumen de calificaciones por categoría de cada grupo experimental, se

realizó: un análisis de estadística descriptiva; un análisis de varianza (ANOVA), en el cual se compararon las calificaciones dadas por cada grupo experimental al taller; y para establecer una comparación entre ambos grupos, considerando el puntaje de todas las categorías, se realizó una prueba T para dos muestras suponiendo varianzas desiguales.

Para la información obtenida de la entrevista semiestructurada, se realizó análisis de contenido simple. Se hizo una tabla de frecuencia con las respuestas encontradas, y posteriormente, éstas se asimilaron en categorías más abstractas.

Por motivos descritos más adelante, la evaluación final no se realizó.

Diseño

El diseño que se utilizó en esta investigación fue cuasi experimental, tipo Solomon, de cuatro grupos. Sólo a uno de los grupos experimentales y a uno de los grupos de control se les administró la preprueba, y a los cuatro grupos se les aplicó la posprueba. El diseño puede diagramarse como sigue.

Tabla nº 3:

Diseño de la investigación

R G1	O1	X	O2
R G2	O3	-	O4
R G3		X	O5
R G4		-	O6

Los grupos 1 y 3 eran experimentales, y los grupos 2 y 4 eran control.

El diseño propuesto posee controles efectivos. Entre las razones por las cuales se le consideró este diseño sólido están: que las exigencias de comparación quedaban bien

satisfechas con las dos primeras líneas y las dos segundas, que la aleatorización aumentaba la probabilidad de equivalencia estadística de los grupos y que la historia y la madurez estaban controladas por las dos primeras líneas del diseño. El efecto de interacción debido a una posible sensibilización de los sujetos en condiciones de preprueba estaba controlado por las tres primeras líneas. Al añadir la cuarta línea, se pudieron controlar efectos temporales contemporáneos que pueden haber ocurrido entre preprueba y posprueba. Con este diseño se tenía el efecto de cada prueba por separado y el efecto de replicación porque, hay dos experimentos. Otro importante factor de invalidación interna controlado por el diseño, fue la influencia del experimentador sobre los resultados de la investigación por ser un observador activo. Cuando existía preprueba y tratamiento, se debía obtener la máxima puntuación, si sólo existía preprueba o tratamiento la puntuación debía ser mediana y cuando no existía ni preprueba ni tratamiento, la calificación obtenida correspondía por efecto de la asignación al azar. Si era O2 significativamente mayor que O4, y O5 era significativamente mayor que O6, junto con una consistencia de resultados entre los dos experimentos, ésta era una sólida evidencia, de la validez de nuestra hipótesis de investigación.

Evaluación

En términos de coherencia interna, esta investigación fue evaluada, en primer lugar, en función del cumplimiento de los objetivos generales. Para estos objetivos se utilizaron como criterio de cumplimiento, las siguientes preguntas: ¿cuánto se realizó?, ¿en qué grado y en qué forma se alcanzaron?. Para poder responder a estas preguntas se observó el cumplimiento de los objetivos a través de las pruebas anteriores y posteriores

a la aplicación del taller y se utilizaron indicadores según cada objetivo general de la investigación.

En relación al primer objetivo específico de "Fomentar en los participantes la reflexión sobre sus capacidades y potencialidades" se utilizó como referente la evaluación por cada sesión del taller, que permitía dilucidar el cumplimiento de los objetivos para cada sesión del taller; y por otra parte, el puntaje grupal que los profesores se asignaron a sí mismos en la jerarquía de actores involucrados en la solución de los problemas de los alumnos, en los grupos nominales al finalizar el taller.

Para el segundo objetivo específico de "Incrementar los recursos de los profesores de manera que sus casos conflictivos en la sala de clases, se modifiquen por situaciones manejables y tratables", se consideró el puntaje grupal que los profesores se asignaron a sí mismos en la jerarquía de actores involucrados en la solución de los problemas de los alumnos, en los grupos nominales; y el aumento del porcentaje de la utilización de A.C. de inclusión por parte de los profesores.

Para evaluar el tercer objetivo específico de "Modificar las expectativas de los profesores acerca del origen de los problemas de sus alumnos" y el cuarto objetivo de "Modificar las expectativas de los profesores acerca de las soluciones de los problemas de sus alumnos", se consideró el puntaje grupal que los profesores se asignaron a sí mismos como categoría en la jerarquía de actores involucrados en la solución de los problemas de los alumnos, en los grupos nominales.

En cuanto a la evaluación del quinto objetivo específico de "Fomentar el desarrollo de grupos de apoyo entre los docentes", se hizo necesaria una visita posterior de seguimiento, en la cual se requirió información en cuanto a la mantención del funcionamiento del grupo de asesoramiento formado en el taller, en términos de frecuencia de las reuniones, número de miembros participantes, estructura de las reuniones, número de casos tratados y una evaluación del beneficio que el grupo

percibió de estas reuniones.

Para el sexto objetivo específico de la investigación, "Evaluar la intervención sistemáticamente, en relación a los objetivos planteados para cada sesión del taller", se consideró la información reunida en la evaluación por cada sesión del taller.

Para el séptimo objetivo, "Disminuir significativamente el uso de rótulos por parte de los profesores en la sala de clases", se consideró el aumento de los A.C. de inclusión y la disminución de los A.C. de exclusión, por parte de los profesores.

En cuanto al octavo objetivo específico de "Elaborar un taller para alcanzar los objetivos de la investigación", se consideró la entrega de una planificación de sesiones con actividades acordes a los objetivos de la investigación.

Para la evaluación de la idoneidad de las acciones realizadas durante el taller, se llevó a cabo una evaluación final que comprendió: los contenidos tratados, la metodología utilizada y el desempeño de los monitores.

Para la evaluación de la implementación del proyecto, se consideró en primer lugar si el taller consiguió motivar a los profesores, lo que fue evaluado a través de una asistencia mínima al taller de un 80% de cada docente, al total de sesiones. Se consideró en segundo lugar la disponibilidad permanente de un lugar físico adecuado para las reuniones (una sala suficientemente amplia para el trabajo de 12 personas, de las sillas necesarias y de pizarra y plumones) y, finalmente la disponibilidad administrativa de un horario que facilitara la asistencia de los docentes a las reuniones.

En cuanto a la coherencia externa del programa, es decir, a la evaluación relacionada con la capacidad de vincular la implementación de la intervención con las características de las instituciones y comunidades en que se inserta, se consideró la interacción que este proyecto tuvo con el Centro de Diagnóstico de Viña del Mar, en cuanto a la facilitación del acceso a los colegios que participaron en el proyecto, y su

implementación efectiva en los centros escolares.

Considerando la cantidad de información vertida hasta el momento, consideramos útil entregar la siguiente tabla, que facilita el análisis de los resultados obtenidos:

Tabla nº 4:
Esquema resumen de la investigación:

Objetivos Generales	Objetivos específicos	Hipótesis	Téc. de recolección datos.	Eval. taller asociado por objetivo a cada sesión.
1) Incorporar la necesidad de reflexionar sobre objetivos de tipo afectivo.	1) Fomentar reflexión sobre sus capacidades 2) Incrementar recursos de los docentes. 3) Modificar expectativas sobre origen de problemas. 4) Modificar expectativas acerca de soluciones 5) Fomentar grupo de apoyo. 7) Elaborar un taller.	H1) G1 y G3 aumentará la motivación por reflexionar. H2) G1 y G3 aumentará comprensión de causas y alternativas de solución. H3) G1 y G3 manifestarán valoración por grupo de apoyo. H5) G1 y G3 aumentará A.C. de inclusión.	Grupo Nominal Actos Comunicativos.	1) Todas las sesiones 2) 5ª a 12ª. 3) 3ª a 6ª. 4) 3ª a 6ª. 5) 4ª a 12ª 7) 3ª a 12ª.
2) Evaluar aplicación y alcances de una intervención centrada en cambio de expectativas.	6) Evaluar la intervención sistemáticamente	H4) Evaluación sistemática potenciará efectos de intervención.	Evaluación: a) por sesión. b) final. Entrev. en Profundidad.	Evaluación: a) por sesión. b) final. Entrev. en Profundidad.
3) Definir directrices de planificación de la formación permanente.	1) Fomentar reflexión sobre sus capacidades 2) Incrementar recursos de los docentes. 3) Modificar expectativas sobre origen de problemas. 4) Modificar expectativas acerca de soluciones 5) Fomentar grupo de apoyo. 6) Evaluar la intervención sistemáticamente 7) Elaborar un taller. 8) Disminuir el uso de rótulos.		Triangulación de resultados y marco teórico	Todas las sesiones.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se presentarán en base a ocho tópicos distintos que reúnen información respecto de las siguientes evaluaciones:

- 1) Grupos Nominales.
- 2) Actos Comunicativos.
- 3) Evaluación por Sesión.
- 4) Evaluación Final.
- 5) Entrevista Semi-estructurada.
- 6) Evaluación de la Idoneidad de las acciones realizadas.
- 7) Evaluación de la Implementación del proyecto.
- 8) Coherencia Externa.

Grupos Nominales

La técnica de grupo nominal aplicada a los cuatro grupos que formaron parte del diseño de esta investigación, permitió conocer la jerarquización hecha por los profesores de los actores involucrados en la solución de los conflictos de los alumnos en la sala de clases. Con los actores de estas jerarquizaciones, se estructuraron 3 categorías:

- la categoría DOCENTES, que incluye profesor jefe, profesor de asignatura, director, jefe de UTP, orientador, profesor diferencial;
- la categoría FAMILIA-GRUPO DE PARES-ALUMNO, que esta compuesta por

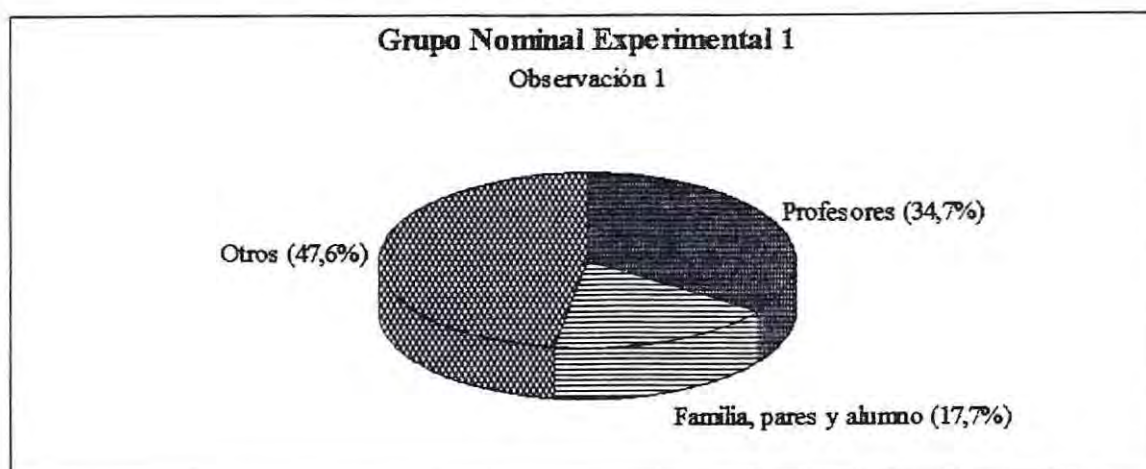
familiares cercanos, hogar, compañeros de curso, amigos, propio alumno conflictivo; -y una tercera categoría, OTROS, compuesta por todos los restantes actores identificados en las jerarquías.

El grupo nominal desarrollado en el grupo experimental 1, en la observación 1, permitió evidenciar, como primer actor al profesor jefe con 9,3%; como segundo actor a los padres, con un 8,8%; y en séptimo lugar, al alumno, con un 5% (ver tabla nº 5). En cuanto a la importancia asignada a cada categoría, los DOCENTES obtuvieron un 35,6%, la categoría FAMILIA-GRUPO DE PARES-ALUMNO obtuvieron un 18,2% y la categoría OTROS con un 48,9% (ver figura 1).

Tabla nº 5:

GRUPO NOMINAL EXPERIMENTAL 1 (Obs 1)					
Orden	Actores Involucrados	Pje	%.	Resumen	%.
1º	Profesor Jefe	206	9,3	Otros	48,9
2º	Padres	195	8,8	Profesores	35,6
3º	Dirección	177	8	Familia, pares y alumno	18,2
4º	Profesor de asignatura	154	7		
5º	Entorno social	135	6,1		
6º	Nivel socio-cultural de la familia	122	5,5		
7º	Alumno	111	5		
8º	Especialista	110	5		
9º	Jefe UTP	106	4,8		
10º	Compañeros	97	4,4		
11º	Medios de comunicación	93	4,2		
12º	Asistente social	91	4,1		
13º	Profesor diferencial	82	3,7		
14º	Sistema educacional	78	3,5		
15º	Materiales didácticos	75	3,4		
16º	Autoridades	71	3,2		
17º	Estado	63	2,9		
18º	Orientadores	61	2,8		
19º	Filosofía de la escuela	48	2,2		
	Religión	48	2,2		
20º	Dificultades de aprendizaje	47	2,1		
21º	Políticos	38	1,7		
	TOTAL	2208	100		

Figura n° 1:



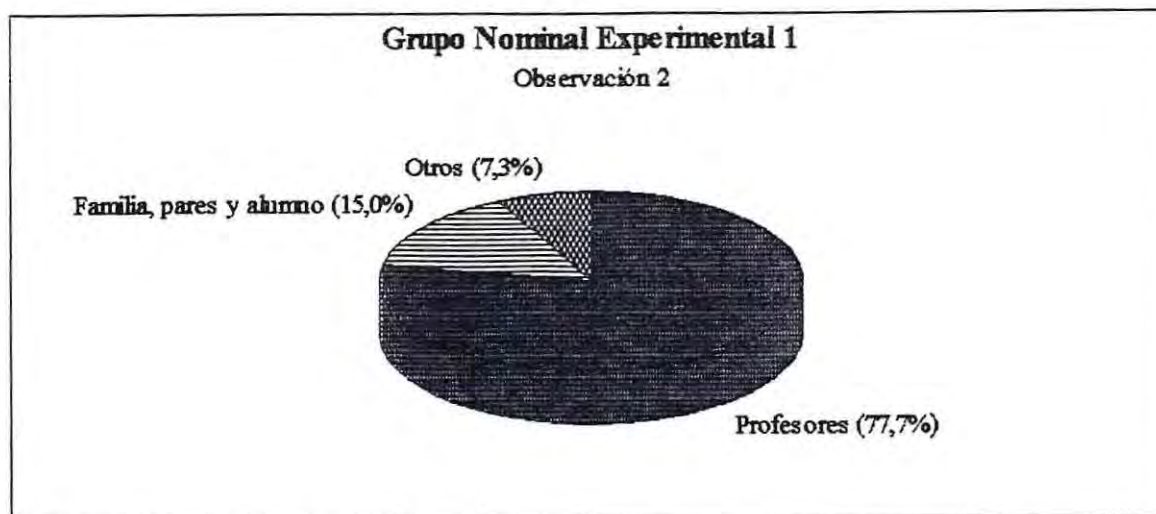
El grupo nominal desarrollado en el grupo experimental 1, en la observación 2, permitió evidenciar, como primer actor al profesor jefe con 18,2%; como quinto actor a la familia con un 10,9%; y en noveno lugar, al alumno, con un 3,6% (ver tabla n° 6). En cuanto a la importancia asignada a cada categoría, los DOCENTES obtuvieron un 78,1%, la categoría FAMILIA-GRUPO DE PARES-ALUMNO obtuvieron un 14,5% y la categoría OTROS con un 7,2% (ver figura 2).

Tabla n° 6:

GRUPO NOMINAL EXPERIMENTAL 1 (Obs 2)

Orden	Actores Involucrados	Pje	%.	Resumen	%.
1°	Profesor Jefe	122	18,5	Profesores	77,7
2°	Profesor de asignatura	106	16,1	Familia, pares y alumno	15
3°	Dirección	99	15,0	Otros	7,27
4°	Jefe UTP	81	12,3		
5°	Familia	76	11,5		
6°	Profesor diferencial	56	8,5		
7°	Orientadores	49	7,4		
8°	Comunidad	35	5,3		
9°	Alumnos	23	3,5		
10°	Psicólogo	13	2,0		
	TOTAL	660	100		

Figura n° 2:

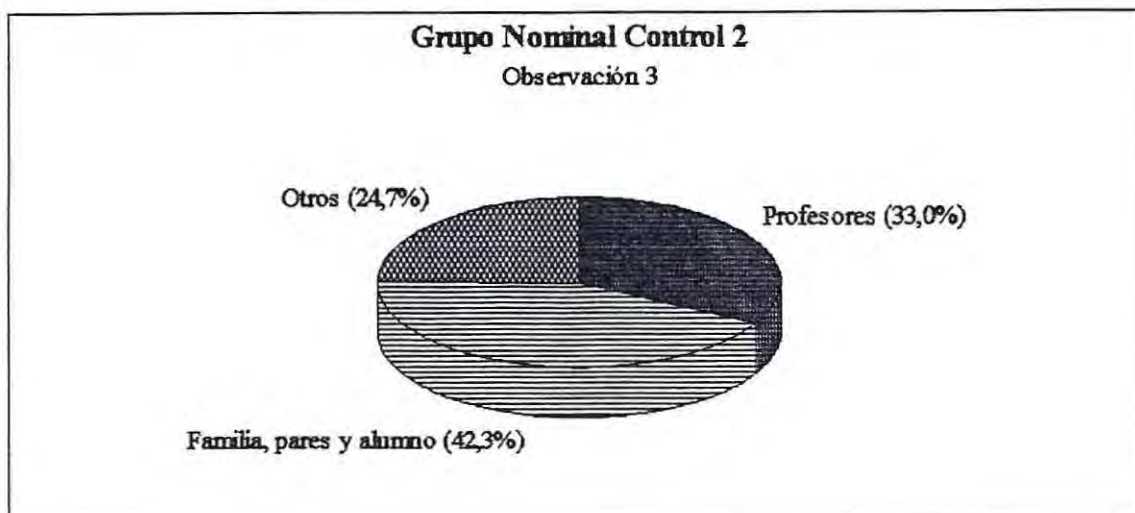


El grupo nominal desarrollado en el grupo control 2, en la observación 3, permitió evidenciar, como primer actor a los profesores con 14,5%; como segundo actor a la familia (y hogar) con un 13%; y en tercer lugar, al alumno, con un 12,5% (ver tabla n° 7). En cuanto a la importancia asignada a cada categoría, los DOCENTES obtuvieron un 33%, la categoría FAMILIA-GRUPO DE PARES-ALUMNO obtuvieron un 42,3% y la categoría OTROS con un 24,7% (ver figura 3).

Tabla n° 7:

GRUPO NOMINAL CONTROL 2 (Obs 3)					
Orden	Actores Involucrados	Pje	%.	Resumen	%.
1°	Profes ores	79	14,5	Familia, pares y alumno	42,3
2°	Familia-Hogar	71	13,0	Profes ores	33,0
3°	Alumno	68	12,5	Otros	24,7
4°	Director	58	10,6		
5°	Compañeros de curso	57	10,4		
6°	Comunidad	45	8,2		
7°	Psicopedagogo	43	7,9		
8°	Amigos	35	6,4		
9°	Vecinos	33	6,0		
10°	Legisladores	21	3,8		
11°	Iglesia	19	3,5		
12°	Sistema educacional	11	2,0		
13°	Psicólogos	6	1,1		
	TOTAL	546	100		

Figura n° 3:

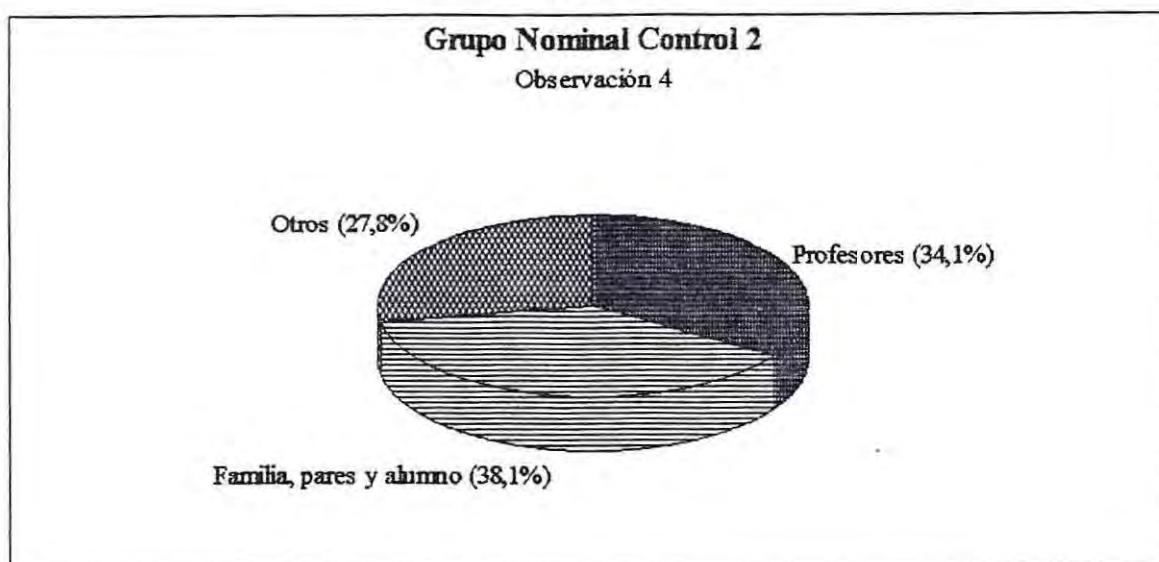


El grupo nominal desarrollado en el grupo control 2, en la observación 4, permitió evidenciar, como primer actor al profesor con 13,9%; como segundo actor a la familia (padres y apoderados) con un 13%; y en tercer lugar, al alumno (conflictivo), con un 11,7% (ver tabla n° 8). En cuanto a la importancia asignada a cada categoría, los DOCENTES obtuvieron un 34,1%, la categoría FAMILIA-GRUPO DE PARES-ALUMNO obtuvieron un 38,1% y la categoría OTROS con un 27,8% (ver figura 4).

Tabla n° 8:

GRUPO NOMINAL CONTROL 2 (obs 4)					
Orden	Actores Involucrados	Pje	%.	Resumen	%.
1°	Profesor	64	13,9	Familia, pares y alumno	38,1
2°	Padres y apoderados	60	13,0	Profes ores	34,1
3°	Alumno conflictivo	54	11,7	Otros	27,8
4°	Director	53	11,5		
5°	Psicólogos	45	9,8		
6°	Psicopedagogo	40	8,7		
7°	Resto de los al. del curso	38	8,2		
8°	Asistente social	29	6,3		
9°	Pastor o cura	25	5,4		
10°	Amigos	24	5,2		
11°	Vecinos del barrio	16	3,5		
12°	Vecinos de la escuela	13	2,8		
	TOTAL	397	100		

Figura n° 4:



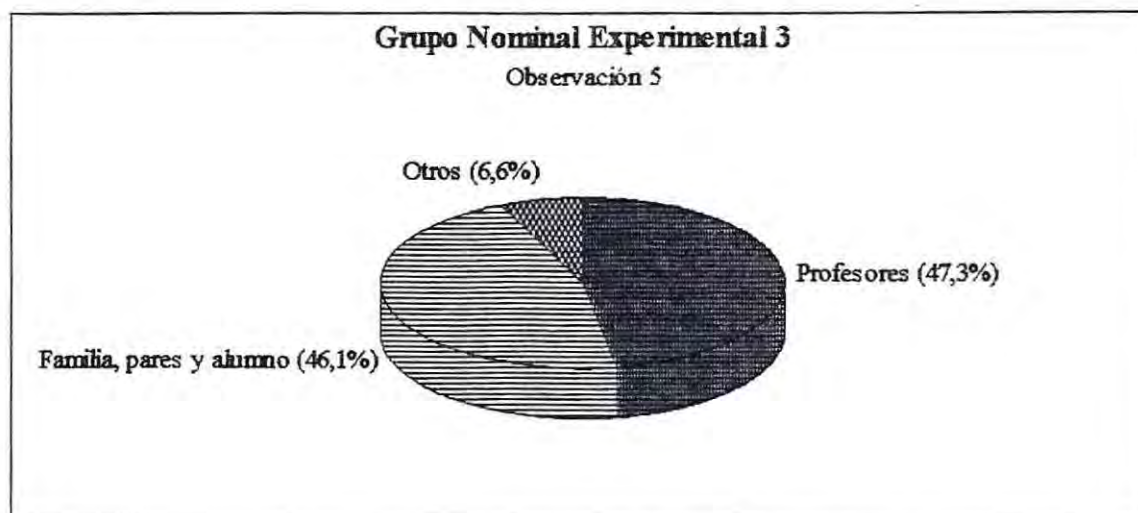
El grupo nominal desarrollado en el grupo experimental 3, en la observación 5, permitió evidenciar, como primer actor al profesor jefe con 32,2%; como segundo actor al alumno (involucrado) con un 21,7%; y en tercer lugar, a los padres y familiares cercanos con un 13,2% (ver tabla n° 9). En cuanto a la importancia asignada a cada categoría, los DOCENTES obtuvieron un 47,3%, la categoría FAMILIA-GRUPO DE PARES-ALUMNO obtuvieron un 46,1% y la categoría OTROS con un 6,5% (ver figura 5).

Tabla n° 9:

GRUPO NOMINAL EXPERIMENTAL 3 (Obs 5)

Orden	Actores Involucrados	Pje	%	Resumen	%
1°	Profesor Jefe	49	32,2	Profesores	47,3
2°	Alumno involucrado	33	21,7	Familia, pares y alumno	46,1
3°	Padres y familiares cercanos	20	13,2	Otros	6,55
4°	Compañeros	9	5,9		
	Profesor de asignatura	9	5,9		
	Comunidad escolar	9	5,9		
5°	Orientadora	11	7,2		
6°	Hogar	8	5,3		
7°	Dirección del colegio e inspectoria	3	2		
8°	Superestructura del colegio	1	0,65		
	TOTAL	152	100		

Figura nº 5:

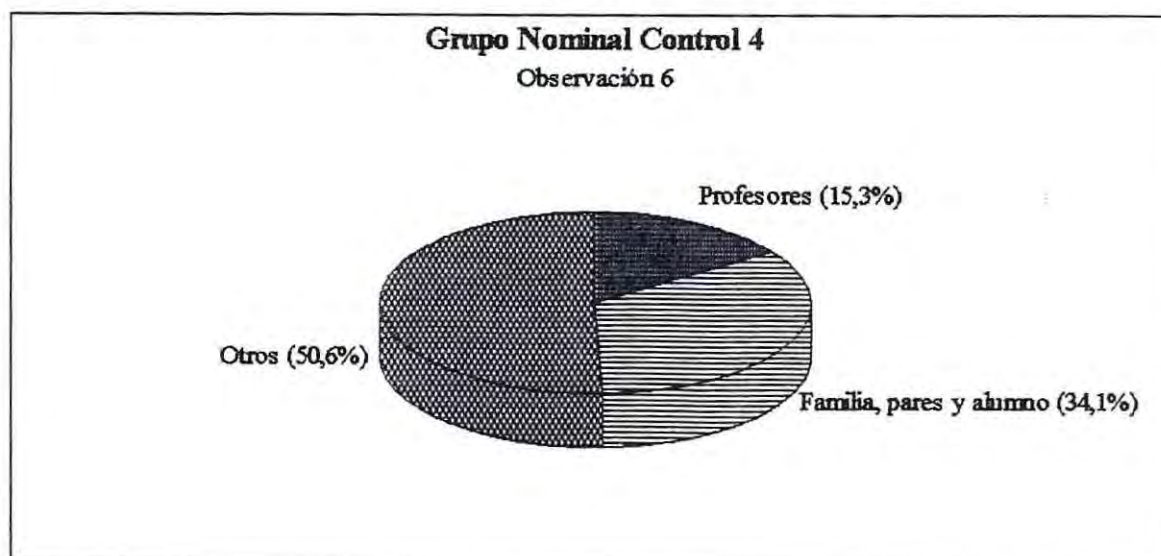


El grupo nominal desarrollado en el grupo control 4, en la observación 6, permitió evidenciar, como primer actor a los profesores con 8,7%; como segundo actor a los parientes con un 8,5%; en un cuarto lugar compartido, al hogar con un 7,1%, y a los padres y apoderados con el mismo puntaje (ver tabla nº 10). En cuanto a la importancia asignada a cada categoría, los DOCENTES obtuvieron un 15,3%, la categoría FAMILIA-GRUPO DE PARES-ALUMNO obtuvieron un 34,1% y la categoría OTROS con un 50,6% (ver figura 6).

Tabla n° 10:

GRUPO NOMINAL CONTROL 4 (Obs 6)					
Orden	Actores Involucrados	Pje	%.	Resumen	%.
1°	Profesores	67	8,7	Otros	50,6
2°	Parientes	66	8,5	Familia, pares y alumno	34,1
3°	Vecinos	58	7,5	Profesores	15,3
4°	Hogar	55	7,1		
	Padres y apoderados	55	7,1		
5°	Dirección	51	6,6		
6°	Alumnos en general	46	6,0		
7°	Amigos	41	5,3		
8°	Medio del alumno	38	4,9		
9°	Comunidad	36	4,7		
	Clero	36	4,7		
10°	Médicos	35	4,5		
11°	Especialistas	34	4,4		
12°	Concudadanos	29	3,8		
	Autoridades educativas	29	3,8		
13°	Autoridades de Gobierno	28	3,6		
14°	Artistas	23	3,0		
15°	Políticos	18	2,3		
16°	Poder judicial	14	1,8		
17°	Legisladores	13	1,7		
	TOTAL	772	100		

Figura n° 6:



Actos Comunicativos

El registro obtenido de la observación y codificación de los Actos Comunicativos (A.C) observados en las filmaciones, es posible analizarlo en términos de porcentajes de A. C.

El grupo experimental 1, contaba con una muestra de seis personas para ser filmadas, antes de comenzar el taller (obs. 1), las cuales fueron realizadas y los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla nº 11:

Grupo Experimental 1
Observación 1 A.C.

Area de interacción	Actos Comunicativos	.%
Conocimiento	Inclusión	47,8
	Exclusión	25,5
Disciplina	Inclusión	1,3
	Exclusión	25,5

La segunda observación realizada al grupo experimental 1, observación posterior a la ejecución del taller, cuenta con solamente dos sujetos de observación, descartándose dos participantes por su inasistencia a todas las sesiones del taller y otros dos, por haber desertado del taller con un porcentaje bajo el mínimo de asistencia. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla nº12:

Grupo Experimental 1
Observación 2 A.C.

Area de interacción	Actos Comunicativos	.%
Conocimiento	Inclusión	20,8
	Exclusión	9,5
Disciplina	Inclusión	1,7
	Exclusión	67,9

El grupo control 2, en la observación 3, cuenta con seis profesores para ser filmados y entrega los siguientes resultados:

Tabla nº 13:
Grupo Control 2
Observación 3 A.C.

Area de interacción	Actos Comunicativos	.%
Conocimiento	Inclusión	21,9
	Exclusión	23,2
Disciplina	Inclusión	1,8
	Exclusión	53,1

El grupo control 2, en su observación 4, cuenta con seis profesores para ser filmados y entrega los siguientes resultados:

Tabla nº 14:
Grupo Control 2
Observación 4 A.C.

Area de interacción	Actos Comunicativos	.%
Conocimiento	Inclusión	24,2
	Exclusión	21,3
Disciplina	Inclusión	0,9
	Exclusión	53,6

El grupo experimental 3, en la observación 5, cuenta con 5 profesores para ser filmados, despues de una activa reticencia de los profesores de ser filmados, lo cual significó incluso que uno de ellos se negara a tal posibilidad, entregando los siguientes resultados:

Tabla nº 15:
Grupo Experimental 3
Observación 5 A.C.

Area de interacción	Actos Comunicativos	.%
Conocimiento	Inclusión	50,6
	Exclusión	2,4
Disciplina	Inclusión	14,9
	Exclusión	32,1

El grupo control 4, en la observación 6, cuenta con 6 profesores para ser filmados y entrega los siguientes resultados:

Tabla nº 16:
Grupo Control 4
Observación 6 A.C.

Area de inter- acción	Actos Comunicativos	.%
Conocimiento	Inclusión	31,8
	Exclusión	22,3
Disciplina	Inclusión	7,9
	Exclusión	38,0

Evaluación por Sesión

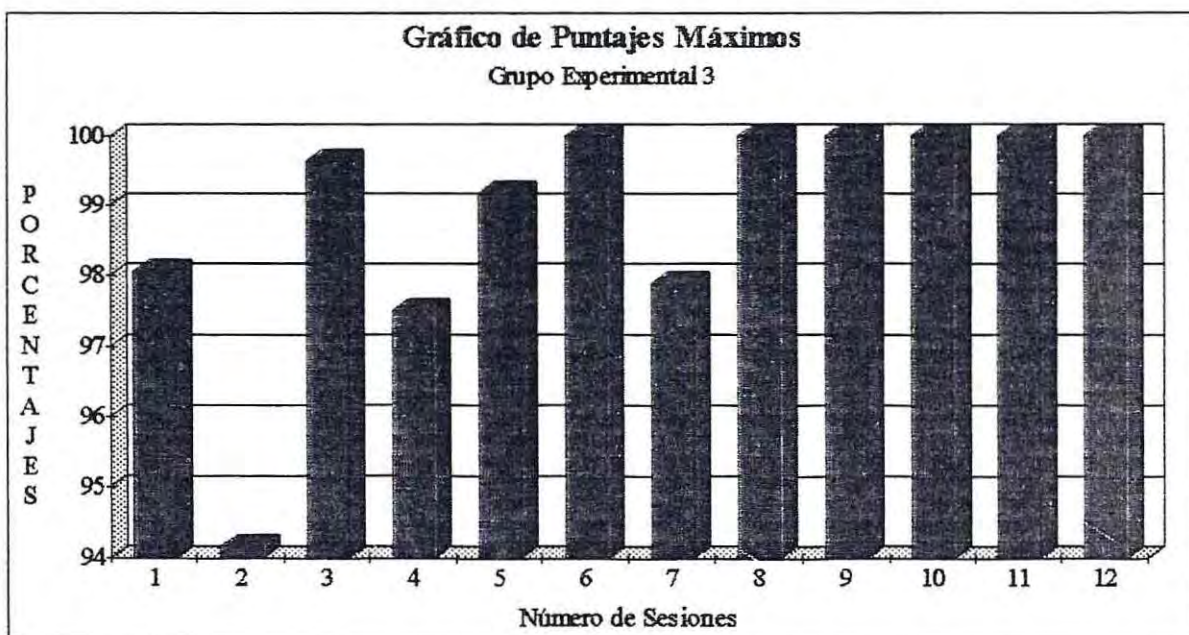
La aplicación a cada grupo experimental de la evaluación por sesión del taller, permitió obtener los siguientes antecedentes.

Para comparar las calificaciones que dieron los profesores a las sesiones, a lo largo del taller, se presenta aquí un histograma para cada grupo experimental, que muestra los porcentajes de calificación MUY BUENA (o su equivalente en puntaje: 5) en cada una de las sesiones del taller:

Figura nº 7:



Figura nº 8:



Con el objeto de comparar las calificaciones que dieron los participantes al taller en los grupos experimentales 1 y 3, se presentan dos histogramas con el resumen de todas las calificaciones que obtuvo el taller, en cada uno de los grupos:

Figura nº 9:

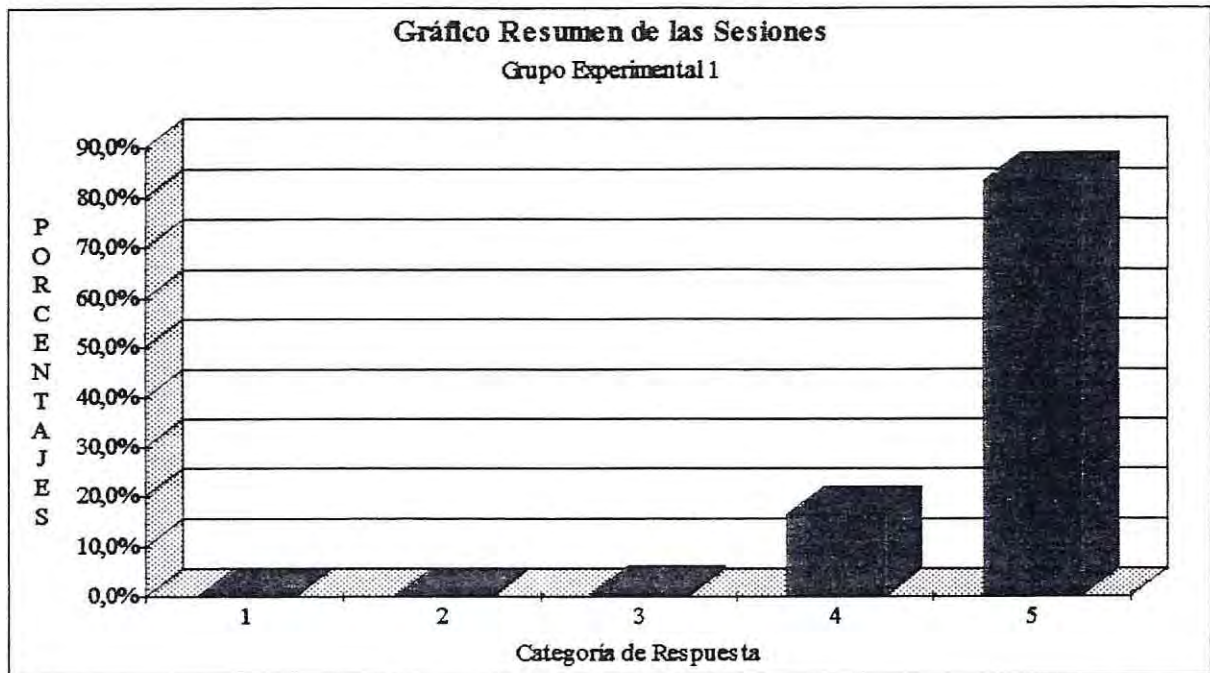


Figura n° 10:



Es posible también, analizar la evaluación de la sesión entre los grupos experimentales 1 y 3, comparando las calificaciones que se obtuvieron en cada una de las seis categorías que la componen, a través de un análisis de la varianza (ANOVA), con un valor crítico para F de 3,8846, lo cual permite distinguir en qué categorías hubo una diferencia significativa entre los dos grupos:

Tabla n° 17:

Categorías de respuesta

	Nombre	F Observado
1 ^a	metas	26,86591
2 ^a	método	28,50143
3 ^a	clima	24,47696
4 ^a	comunicación	21,6114
5 ^a	participación	28,52739
6 ^a	resultados	25,72195

Con los antecedentes recién presentados y con el fin de establecer una comparación entre ambos grupos experimentales, en todas las categorías de la

evaluación por sesión se consideran los puntajes de todas las categorías y se realizó una prueba T para dos muestras suponiendo varianzas desiguales, en la cual se consideró un valor crítico de T (dos colas) de 1,985522, en la que se obtuvo un estadístico T o T observado de 4,713714, concluyéndose una diferencia significativa entre ambos grupos al evaluar el taller.

Con tales antecedentes, se evidencia una clara tendencia a una mejor calificación del taller en el grupo experimental 3 que en el grupo experimental 1, diferencia que se ve apoyada por los resultados obtenidos en el ANOVA aplicado por categorías de evaluación de la sesión.

El detalle de algunos análisis estadísticos realizados con los datos, se entregan en el apéndice F el cual contiene el análisis de cada categoría de la evaluación de la sesión en cada grupo experimental; y en el apéndice G, se entregan las tablas de frecuencia de las calificaciones por sesión en cada uno de estos grupos.

Evaluación Final

El cuestionario diseñado para la evaluación final del taller, no fue devuelto en un número que permitiera obtener algún tipo de conclusión al respecto, por lo cual esta forma de evaluación queda descartada del análisis final de la investigación. En su defecto, implementamos un dispositivo que nos permitiera indagar la opinión de los participantes en ciertos aspectos de relevancia. Es así como surge una entrevista semi-estructurada.

Entrevista Semi-Estructurada.

La información obtenida a partir de la pauta de preguntas de la entrevista es presentada en la siguiente tabla.

Tabla nº 18:
Síntesis del análisis

Tema	SUJETOS	
	GRUPO EXPERIMENTAL 1.	GRUPO EXPERIMENTAL 3.
Utilidad del taller	Aumento de la comunicación entre los docentes Aumento de la comprensión de los problemas del alumno Aumento de las estrategias de solución de los problemas, que incluyan a la familia y escuela.	Aumento de la comunicación entre docentes Aumento de la comunicación entre docente y alumno
Carencias del taller	Evaluar cambios en los alumnos Integrar a toda la comunidad escolar (directores especialmente) Más prolongado en el tiempo Integrarlo a actividades curriculares regulares	Evaluación de respuesta habitual de los profesores a conflictos con los alumnos
Deserción del taller.	Sobrecarga de trabajo	Coyuntura de paro y elecciones Inseguridad sobre aprendizaje logrado
Proyecciones del taller.	Asegurar permanencia en el tiempo mediante: Adecuación administrativa al trabajo y Difusión de las conclusiones	Continuar las reuniones, del grupo de apoyo o Integrar a nuevos participantes. Docentes realizan trabajo de monitores.

Coherencia Externa

Según la planificación de la investigación, se esperaba contar con el apoyo del Centro de Diagnóstico de Viña del Mar. Tal interacción resultó totalmente ineficaz, por lo cual debimos recurrir a una instancia paralela como es la Gobernación Provincial de Educación, la que tampoco logró dar respuesta a los requerimientos administrativos de la investigación, pese a la buena acogida, interés y disposición manifestada. Es por esto que decidimos comunicarse personalmente con los Directores de las escuelas, lo que permitió el desarrollo expedito del taller y facilitó la relación con los profesores. Pese a las dificultades iniciales experimentadas, se consiguió la coherencia externa necesaria para el desarrollo de la investigación, al ser acogidos por las escuelas y los profesores.

Implementación del Taller

Esta dimensión pudo ser evaluada en relación a dos aspectos, como son: asistencia de los profesores al taller y las facilidades proporcionadas por la escuela para desarrollar el taller. En relación a la asistencia, los profesores del grupo experimental 1 sumaron 15 inscritos para el taller, de los cuales 13 lo iniciaron, obteniendo un promedio de 80,9% de asistencia, con un 23,07% de deserción (3 personas) durante el taller. Mientras, en el grupo experimental 3, los profesores inscritos sumaron 14, obteniendo un porcentaje de asistencia de un 90,2%, con 21,4% de deserción (3 personas, una por licencia médica).

Tabla nº 19:
Porcentajes de asistencia y deserción:

Grupo	Inscritos	.% Asistencia	.% Deserción
1	15	80,9	23,07
3	14	90,2	21,4

En cuanto a la disponibilidad de un lugar físico, de los materiales necesarios para realizar el taller y las facilidades administrativas para llevarlo a cabo, las autoridades de los establecimientos y los propios docentes, proporcionaron todos los elementos necesarios definidos en la planificación de la investigación.

Idoneidad de las Acciones Realizadas

Este aspecto de la evaluación tenía por objeto conocer la opinión de los participantes en el taller con posterioridad al término del mismo, buscando separar la calidad del taller, de la simpatía por los monitores. Sin embargo, fue engorroso llegar a una conclusión al respecto, debido a la falta de retroalimentación confiable, la evaluación fue devuelta por los un mínimo de los participantes del taller, debido a las diversas actividades que enfrentan en la finalización del año escolar. Tampoco fue posible concertar una reunión con ellos, la cual pudo haber solucionado el problema, esto por las mismas razones ya descritas. Frente a esta eventualidad, como dijimos en párrafos anteriores, surgió la entrevista semi-estructurada, a través de la cual otuvimos información sobre la buena calidad del taller, la necesidad de aumentar su cobertura y permanencia en el tiempo.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Las conclusiones de la investigación se centrarán en el cumplimiento de los objetivos específicos subordinados a los objetivos generales y la contrastación de las hipótesis. Los resultados obtenidos a través de las distintas técnicas de recolección de datos nos permitieron conocer el alcance del cumplimiento de cada uno de estos tópicos.

Cumplimiento De Los Objetivos Específicos

En relación al primer objetivo "Fomentar en los participantes la reflexión sobre sus capacidades y potencialidades como educadores", es posible encontrar evidencia a favor del cumplimiento de éste, utilizando la evaluación por sesión del taller. Esta afirmación se basa en el análisis estadístico de las respuestas de los participantes a esta evaluación: en ellas se observó que el grupo experimental 1 calificó en un 83,26% como MUY BUENO el taller, mientras que el grupo experimental 3, lo calificó en un 99,02% como MUY BUENO, la distinción máxima otorgada en esta evaluación, donde los ítemes que refieren a las categorías de participación y comunicación, fueron evaluados con promedios superiores a 24 puntos de un total de 25².

Para encontrar evidencia a favor del cumplimiento del objetivo "Incrementar los recursos de los profesores, de manera que sus casos conflictivos en la sala de clases, se

²Cada ítem de esta evaluación puede ser calificado de 1 a 5, y cada categoría esta compuesta por 5 ítemes.

evidencia a favor de que, las expectativas de los DOCENTES, como categoría, respecto de su capacidad para influir en el comportamiento de los alumnos, experimentaron un aumento sustancial, en relación a la influencia atribuida por los participantes del taller, a otras categorías de actores involucrados como son FAMILIA-GRUPO DE PARES-ALUMNO y OTROS. Esto se observó al comparar la evaluación previa y posterior al taller en el grupo experimental 1, hallazgos que se vieron corroborados por los resultados obtenidos en el grupo experimental 3; con esto se descartó un posible efecto de la observación previa al taller sobre los resultados obtenidos en la evaluación, atribuyéndose el incremento en las expectativas de los profesores de tener más recursos en la sala de clases, a su participación en el taller³. En base a la observación de actos comunicativos no es posible reunir información que avale el cumplimiento de este objetivo.

En relación al objetivo "Modificar las expectativas de los profesores acerca del origen de los problemas de sus alumnos", fue posible encontrar evidencia a favor de su cumplimiento, a través del trabajo de grupo nominal realizado. Se observó que el lugar asignado en la jerarquización a la categoría DOCENTES es más alto que las categorías FAMILIA-GRUPO DE PARES-ALUMNO y OTROS, en las evaluaciones posteriores al taller de los grupos experimentales 1 y 3, que las asignadas en los grupos control 2 y 4, y en la evaluación previa del grupo experimental 1, tal como fue analizado en el párrafo anterior.

En cuanto al objetivo "Modificar las expectativas de los profesores acerca de las soluciones a los problemas de sus alumnos", fue posible encontrar evidencia que avale el cumplimiento de este objetivo, en base a los mismos antecedentes descritos para el objetivo anterior.

³Para antecedentes estadísticos específicos, dirijase al capítulo de RESULTADOS.

En cuanto a la evaluación del objetivo "Fomentar el desarrollo de grupos de apoyo para docentes", fue posible encontrar evidencia a favor de su cumplimiento, a través de la entrevista semiestructurada. Se puede confirmar que el grupo experimental 3 consiguió conformar un grupo de apoyo de aproximadamente catorce miembros que asistían regularmente a reuniones semanales de una hora y media a dos horas de duración, las cuales se vieron interrumpidas por el paro de los profesores y por el exceso de trabajo que significó recuperar las horas perdidas (el grupo no descartó continuar las reuniones para el próximo año bajo la asesoría de los jefes técnicos que participaron del taller). En el grupo experimental 1, este objetivo sólo se cumplió parcialmente, pues no se consiguió el trabajo independiente por parte de los docentes (sin asesoría externa); sin embargo, plantean la intención de dar a conocer a los directivos la necesidad de generar un espacio administrativo para el desarrollo de estas reuniones, de manera que puedan tener continuidad en el tiempo.

Respecto del objetivo "Evaluar la intervención sistemáticamente en relación a los objetivos planteados para cada sesión del taller", según los resultados de la evaluación de la sesión, fue posible encontrar antecedentes que avalaran el cumplimiento de éste en todas las dimensiones de la evaluación de la sesión fueron evaluados con promedios superiores a 24 puntos de un total de 25, tal como fue descrito en la evaluación del primer objetivo.

En relación al séptimo objetivo "Disminuir significativamente el uso de rótulos por parte de los profesores en la sala de clases", no fue posible reunir información que evidenciara el cumplimiento de este objetivo, en base a la observación de los Actos Comunicativos.

En cuanto al octavo objetivo "Elaborar un taller para alcanzar los objetivos recién mencionados", podemos afirmar que se consiguió diseñar un taller, el cual fue implementado en los grupos experimentales 1 y 3, y que mediatizó el acceso a los otros objetivos de la investigación.

Contrastación de las Hipótesis

La primera hipótesis de la investigación afirma que: "En los grupos experimentales 1 y 3, se observará un aumento de la motivación por reflexionar acerca de su rol respecto de las necesidades afectivas de sus alumnos, que en los grupos controles 2 y 4".

En base al análisis de contenidos de la entrevista en profundidad, es posible encontrar antecedentes a favor del cumplimiento de esta hipótesis, en los contenidos referidos a una aumento en la comunicación del docente con el alumno, en la comprensión de los problemas del alumno y en la frecuencia del uso de estrategias de solución que involucran a la familia y a la escuela, (cumplimiento de los objetivos específicos 1, 2, 3, 4).

La segunda hipótesis de la investigación plantea que: "la jerarquización de expectativas de los profesores, mostrará una mayor expectativa de los mismos, respecto de sus posibilidades de solucionar los problemas con sus alumnos en su clase en los grupos experimental 1 y 3, que en el control 2 y 4".

En base al análisis de las jerarquizaciones realizadas en los grupos nominales, fue posible encontrar evidencia a su favor, al comparar las observaciones planificadas en el diseño de la investigación. Se observó en el grupo experimental 1, una diferencia importante en la asignación de relevancia a la categoría DOCENTES frente a la categoría FAMILIA-GRUPO DE PARES-ALUMNO, variando la primera de un 35,6% (Obs. 1) a un 78,1% (Obs. 2), versus un 18,2% y un 14,5% respectivamente otorgado a la categoría FAMILIA-GRUPO DE PARES-ALUMNO; es importante considerar que en este grupo experimental, la categoría DOCENTES duplicó la asignación de importancia en la evaluación posterior, respecto de la evaluación previa al taller.

En tanto, el grupo experimental 3, asignó a la categoría DOCENTES un 47,3% de importancia versus un 46,1% de la categoría FAMILIA-GRUPO DE PARES-ALUMNO (Obs. 5), luego de haber participado del taller.

La información recopilada en ambos grupos experimentales, permitió identificar según las jerarquizaciones realizadas, como el primer actor involucrado en la solución de los problemas de los alumnos, a los profesores jefe, destacando además, como categoría a los DOCENTES, por sobre las otras categorías identificadas, luego de su participación en el taller. Destacándose entre ellos el grupo experimental 1, el cual participó de las evaluaciones previas al taller y por sesión, y que se observó más crítico que el grupo experimental 3 en la evaluación de las sesiones, como el que reflejó un mayor cambio en la importancia asignada; luego el grupo experimental 3, el cual participó solamente del taller, lo que confirmó los posibles resultados que se obtendrían a partir de la intervención propuesta en esta investigación.

Estos resultados se alejan de la asignación de importancia que se identificó en los grupos control. En el grupo control 2 la importancia asignada a la categoría DOCENTES se mantuvo entre un 33,0% (Obs. 3) y un 34,1% (Obs. 4), versus un 42,3% y un 38,1% respectivamente, asignado a los actores que integran la FAMILIA-GRUPO DE PARES-ALUMNO.

Mientras, en el grupo control 4 la importancia asignada a la categoría DOCENTES se expresó en un 15,3% (Obs. 6), versus un 34,1% (Obs. 6) otorgado a la categoría FAMILIA-GRUPO DE PARES-ALUMNO. Según los antecedentes aportados por los grupos control de la investigación, la importancia asignada a la categoría FAMILIA-GRUPO DE PARES-ALUMNO, fue mayor que la otorgada a la categoría DOCENTES, a pesar de haber figurado el actor "Profesor" en el primer lugar de importancia en todas las jerarquizaciones realizadas.

Por lo tanto es posible concluir que en ambos grupos experimentales, las observaciones realizadas con posterioridad a la ejecución del taller (obs.2 y obs. 5),

asignaron a la categoría DOCENTES una mayor importancia que los grupos control (obs. 4 y obs. 6); lo cual reflejaría la probabilidad de un cambio sobre las expectativas que tienen sobre sí mismos, como categoría de actores involucrados en la solución de los problemas de sus alumnos, que actúan en conjunto con sus colegas; esto a diferencia de la primacía como actor del profesor pero no como categoría que se encontró en las jerarquizaciones de grupos donde no se aplicó el taller, antecedentes que estarían brindando una evidencia favorable a nuestra hipótesis general de investigación, y por lo tanto, a uno de nuestros objetivos generales como es: "Incorporar a la práctica docente la necesidad de reflexionar acerca de la importancia de objetivos de carácter afectivo en el curriculum escolar".

La tercera hipótesis plantea que: "En la entrevista semi-estructurada a los profesores, aparecerán contenidos relacionados con el fomento y valoración positiva de la conformación de grupos de apoyo como metodología de trabajo". Se encontró evidencia favorable a ella en las respuestas de los informantes a la pregunta N° 4 de la entrevista semi-estructurada.⁴ Y en la visita de seguimiento, al grupo experimental 3, si bien poco concluyente permite contar con antecedentes que avalan el cumplimiento del objetivo general de "Evaluar los alcances de una intervención centrada en el cambio de expectativas", proyectando este trabajo de grupo de apoyo en la planificación de sus actividades laborales del año 1997.

La cuarta hipótesis plantea que: "La evaluación sistemática (sesión a sesión) de la intervención, proporcionará indicadores que permitirán ajustarla durante su desarrollo y potenciar su efecto". Fue posible hallar evidencia a favor del logro de esta hipótesis, a través de las respuestas a todos los ítemes de la evaluación de la sesión, la que permitió identificar aquellos aspectos que estaban siendo calificados como posibles de mejorar

⁴Para información más detallada dirijase al capítulo RESULTADOS en la página 87.

por los participantes, proporcionando a los monitores una constante retroalimentación sobre el desarrollo del taller y el impacto que estaba logrando sobre sus participantes.

La evidencia obtenida a favor de esta hipótesis, se relaciona directamente con el logro del segundo de los objetivos generales de la investigación, que dice relación con la evaluación de la aplicación de "un programa de intervención centrado en el cambio de expectativas de los profesores, en relación a los alumnos rotulados y a las alternativa de solución frente a los conflictos que plantean estos alumnos".

La quinta hipótesis plantea que: "El porcentaje de A.C. de inclusión en los profesores de los grupos experimentales 1 y 3, será mayor que en los control 2 y 4". Para la evaluación de esta hipótesis se requirió de la filmación de las clases de 6 de los docentes participantes en el taller; sin embargo, en el grupo experimental 1, cuatro de los seis profesores filmados no cumplieron con los requisitos de asistencia necesarios; en tanto, en el grupo experimental 3, sólo contamos con cinco profesores filmados, debido a la resistencia de la mayoría del grupo de acceder a ser filmados. Además, en el análisis de frecuencia de los datos obtenidos no se encuentra evidencia para aportar elementos en relación a esta hipótesis. No obstante, los hechos referidos nos señalan elementos metodológicos y teóricos, sobre un estudio de esta naturaleza, en relación a la recolección de datos, mortalidad experimental y precisión conceptual que discutiremos en el punto VII de esta investigación.

La evidencia encontrada a favor de las hipótesis anteriormente descritas, se relaciona directamente con el logro alcanzado de nuestros dos primeros objetivos generales de la investigación y nos permite elaborar nuestra reflexión sobre la planificación de la capacitación permanente de los docentes (nuestro tercer objetivo general).



CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN

Gracias a los hallazgos obtenidos en nuestra investigación, al proceso mismo de ejecución del taller y al contacto directo obtenido con los docentes, nos es posible: 1) reflexionar en torno a las restricciones metodológicas y necesidades de precisión conceptual, que se deben considerar al momento de diseñar el conjunto de técnicas de recolección de datos, en proyectos de investigación aplicados en el área de la Psicología Educacional; 2) definir algunos lineamientos de futuras investigaciones derivadas de ésta; y 3) sugerir ciertas consideraciones para las políticas de formación permanente de los profesores.

1) Respecto de las consideraciones metodológicas que plantea la evaluación de un proyecto de intervención en el área de Psicología Educacional, abordaremos dos aspectos: comparación de resultados y técnicas de recolección de datos.

En primer lugar, acerca de la necesidad de comparar los resultados obtenidos en los grupos donde se hubiese aplicado algún tratamiento específico, supone lograr una homogeneidad en estos grupos. Sin embargo, en nuestra investigación hemos comprobado la dificultad que reviste este requisito metodológico, en esta área de la ciencia psicológica. En los próximos párrafos se describirán algunas características de los establecimientos en los que se realizó la intervención.

A través de las entrevistas en profundidad y gracias al acercamiento logrado en los análisis de casos, se pudo constatar una diferencia sustantiva entre los alumnos de ambas escuelas o grupos experimentales, los cuales pueden ser catalogados como de estratos socio-económicos diferentes: bajo y marginal. Esta diferencia se hace notar, tanto por una marginalidad económica, como socio-cultural de los escolares. Por

padres de los niños más conflictivos; concretamente en el grupo experimental 1, la frecuencia de niños cuyos padres desempeñaban actividades tales como la prostitución y el robo, es mucho mayor que la estimada en el grupo experimental 3, donde el ingreso del grupo familiar proviene principalmente del trabajo del jefe de hogar, el cual se desempeña generalmente en oficios tales como obrero o comerciante minorista⁵.

Estas diferencias contextuales, condicionan un conjunto de situaciones que dificultan la labor de los docentes del grupo experimental 1. Así por ejemplo, en este grupo, los propios padres autorizan y recomiendan abiertamente a los docentes usar el castigo físico con sus hijos, como único medio para modificar las conductas inadecuadas de los niños. Este trato está absolutamente validado por un medio, del cual los profesores forman parte, asumiendo sus costumbres y usos, al menos, parcialmente. Es así como el castigo físico se legitima también entre los profesores, teñido de racionalizaciones pedagógicas tales como el alto número de alumnos en clases, el desorden, las faltas de respeto, etc. Sin embargo, los resultados de esta interacción en términos disciplinarios, son menores que los obtenidos por los propios padres, debido a la menor intensidad del castigo al que recurren los docentes.

Por otro lado, la mayor parte de los profesores del grupo experimental 1, se desempeñan paralelamente en dos establecimientos, completando en la mayoría de los casos cerca de 60 horas efectivas de trabajo de aula. En el grupo experimental 3 en tanto, muchos de los participantes del taller trabajan media jornada en la docencia y ocupan el resto de su tiempo en otra actividad remunerada. Así, los docentes de este segundo establecimiento perciben mayores ingresos y sienten que las tensiones del trabajo docente, se alivian en otras tareas menos exigentes, en lo afectivo y lo intelectual.

⁵La información acerca de esta situación fue obtenida de: los profesores participantes del taller, de los directores de los establecimientos y de sus jefes de UTP.

Se observa, en síntesis, un mayor daño psicosocial entre los profesores del grupo experimental 1 que entre los profesores del grupo experimental 3.

Esto nos permite considerar la extrema dificultad que significa homogeneizar dos establecimientos educacionales en un diseño experimental, ya que las condiciones psicosociales de cada escuela son particulares en su estilo de interacción con sus alumnos. Configurándola como una organización única, irrepetible, que requiere una planificación de la intervención que utilice lineamientos y objetivos generales, capaces de adaptarse a las necesidades específicas de cada establecimiento.

Las consideraciones planteadas en los párrafos anteriores, se ven directamente relacionadas con la adecuación a los objetivos de la intervención, del conjunto de técnicas de evaluación que se planifican.

En segundo lugar, en relación a una de las técnicas de recolección de datos utilizada en esta investigación, la evaluación de los actos comunicativos de los profesores, mediante la filmación de las clases, se pudo observar lo siguiente: cuatro de los seis docentes que fueron filmados en el grupo experimental 1 no cumplieron con los requisitos de asistencia al taller, para ser incluidos luego en el análisis de los datos; en el grupo experimental 3, en donde los docentes se mostraron muy conformes por el desempeño del taller y el rapport obtenido con los monitores fue óptimo, los profesores mostraron su reticencia a ser filmados sin haber "preparado" antes al curso. Planteamos, en consecuencia, que esta técnica dificultó la realización y evaluación de esta investigación a raíz de: la angustia que les generó el ser filmado; la inseguridad sobre su desempeño; la sensación de ser descubierto en su falta de planificación de las clases (información obtenida a través de la entrevista en profundidad); y la necesidad de un mayor período de tiempo de reflexión sobre su desempeño, para lograr evidenciar cambios al nivel de su práctica docente, de su conducta, complementario al cambio logrado a nivel de las expectativas de los docentes (Giroux, 1990); sin desconocer el

aporte que significó, para comenzar este proceso, la participación en un grupo de apoyo, que facilitó la reflexión grupal sobre su desempeño.

El comportamiento de los docentes, de evitar la situación de ser filmado y, posteriormente, desertar del taller, puede ser entendido como una medida de protección del yo desencadenada por una amenaza real o imaginada. Algunas causas que pueden explicar esta situación son que el profesor no percibió ninguna consecuencia interesante de su inversión de tiempo y energía; sospechó en el entrevistador tiene una doble intención peligrosa para sus posición; miedo de no poder responder a los conocimientos que se supone que él tenga dada su posición, de manera tal que, se arriesgaría a poner en evidencia su inseguridad acerca de lo que hace; pensó que hay un abismo entre él y el entrevistador, y este jamás comprendería su situación y sólo lo juzgaría (Cannell y Kahn; 1974).

Nuestro conocimiento de las filmaciones, previo a la realización del taller se constituyó en una fuerte expectativa sobre el resultado que podríamos obtener de éste; concretamente esperabamos una dificultad mayor en el grupo experimental 1 que en el grupo experimental 3. Nuestros roles de investigadores y monitores se interfirieron, predisponiéndonos negativamente frente a los participantes del taller que fueron filmados. No obstante, nuestra reflexión y la evaluación de la sesión, permitieron superar la barrera en la que se habían convertido nuestras propias expectativas.

No obstante, podemos distinguir algunos elementos beneficiosos de la aplicación de la técnica de filmar la clase: gracias a ella fue posible conocer de cerca la dinámica que surge al interior de la sala de clases; reconocer que para un cambio en los actos comunicativos de los docentes hacia los alumnos, se debe pasar por un proceso de capacitación más complejo que el propuesto en esta investigación, abarcando problemáticas tan específicas como el manejo conductual mediante refuerzos, por ejemplo; y también, observar que a pesar de la angustia que genera esta técnica, los observados no fueron capaces de inhibir aquellos actos comunicativos que se encuentran

naturalizados en el desempeño diario de su labor, aún cuando estos tengan una connotación de tipo negativa.

En relación a la puesta en práctica de la estrategia evaluativa de Grupo Nominal, podemos afirmar que fue fácil, sencilla y rápida de aplicar, percibida como no amenazadora por los profesores y no restrictiva de las posibilidades de respuesta de los participantes; mostró muy claramente información a favor del cambio esperado en las hipótesis, y reflejó una mejor disposición y valoración de los profesores al trabajo en equipo. No obstante lo anterior, es importante considerar la influencia de la deseabilidad social en las respuestas de los profesores a este tipo de preguntas, por lo cual es relevante cuidar su formulación.

En cuanto a la estrategia de la evaluación de cada sesión, podemos afirmar que: permite evaluar el proceso interventivo en la medida que se desarrolla; considera diversas dimensiones del trabajo grupal; y da la posibilidad de que los profesores participen e intervengan con su opinión, en el desarrollo del taller.

Por otro lado, en relación a la necesidad de precisión conceptual, cabe hacer notar el espacio vacío que se generó en el desarrollo metodológico de la investigación, al suponer en el momento de su concepción que la modificación de expectativas en los profesores, se traduciría en conductas observables, pese al corto tiempo de aprendizaje al que fueron sometidos los profesores. Es así como, observando modificación de las expectativas (nuestro objetivo directo), no observamos modificaciones conductuales.

Aquello nos ha señalado la necesidad de prolongar la capacitación en el tiempo, para alcanzar logros a nivel conductual y a reflexionar sobre la dimensión cognitiva, afectiva y conductual de la acción humana.⁶

⁶ La reflexión teórica sobre la acción humana, escapa a los límites de esta tesis, ella pone en duda la seriedad de políticas de planificación de capacitación permanente, que dejen al margen el conocimiento científico acumulado en las ciencias humanas, en temas como: aprendizaje significativo, cambio individual y contextualizado, cognición, cultura organizacional y evaluación, entre otros.

2) En consideración a la experiencia que hemos obtenido con la elaboración de esta tesis y sus resultados, proponemos una serie de futuras líneas de investigación derivadas de esta tesis, como son:

1.- Proyectos de Intervención:

El diseño de talleres de capacitación:

- para docentes directivos en estrategias de resolución de conflictos, de trabajo en equipo y de liderazgo efectivo;

- para monitores encargados de cursos de capacitación para docentes, en técnicas de pensamiento eficaz.

- para profesores, orientados a la problemática de la disciplina escolar, al entrenamiento en estrategias de modificación conductual de los alumnos, enfatizando en el manejo de los refuerzos;

- para profesores, como un segundo nivel de capacitación que continúe con nuestra intervención, orientados al entrenamiento en habilidades comunicativas de inclusión, con el objetivo de fomentar experiencias de éxito en los alumnos, que permitan configurar a los docentes como un elemento efectivo en la red de apoyo psicosocial de sus educandos;

- Implementar estrategias de intervención, donde se considere la participación de los docentes directivos de un establecimiento, en este tipo de metodologías de trabajo, de modo de aumentar la probabilidad de permanencia en el tiempo de estas iniciativas y de los cambios que de ellas surjan.

- Elaborar un taller que considere como estrategia metodológica, la conformación de parejas de docentes que retroalimenten mutuamente su trabajo, en base a datos obtenidos de plantillas de observación y registro conductual, la cual serviría paralelamente como estrategia de evaluación del taller. Posteriormente los docentes participarían como estrategia de evaluación del taller. Posteriormente los docentes discutirían con sus colegas los hallazgos obtenidos.

2.- Estrategias de evaluación adecuadas a las características psicosociales del trabajo docente:

- Elaborar estrategias que permitan evaluar el impacto que tiene este tipo de intervenciones con los docentes, sobre sus alumnos y sobre la dinámica de clases;

- Evaluar talleres con objetivos similares a los de éste a través de la contrastación del cambio de los estilos de atribución (Wiener, 1985) de los profesores acerca de la conducta de los alumnos.

- Diseñar un instrumento que permita diagnosticar el clima emocional en la sala de clases, de manera que se pueda utilizar como una técnica de evaluación de este tipo de intervenciones;

- Crear un instrumento que permita obtener un diagnóstico del clima organizacional, de los estilos comunicacionales y de las dificultades del proceso educativo de la institución en que se pretenda llevar a cabo una intervención, de manera de poder adecuarla a los requerimientos específicos que esta posea;

- Implementar técnicas de evaluación menos amenazantes para los sujetos de observación, que la filmación de sus actividades, como son:

a) La observación y registro de los actos comunicativos, a través de un observador inserto en la sala de clases, donde el único registro de lo observado sea la planilla utilizada;

b) Presentar una situación de conflicto a los docentes, y comparar las respuestas que ellos puedan dar antes y después de su participación en el taller, considerando dos aspectos fundamentales relacionados con: qué tipo de explicaciones se dan para determinada situación y qué soluciones proponen para ella;

c) Utilizar la modalidad de trabajo en pares de profesores, para el registro de los actos comunicativos, y, para el seguimiento y evaluación de las estrategias diseñadas e implementadas en el análisis de caso.

- Realizar una investigación centrada en la comparación de la validez, confiabilidad y efectividad de diversas estrategias metodológicas, en el ámbito de la psicología educacional.

3.- Preguntas relevantes para lineamientos de futuras investigaciones:

- ¿Cuál es el concepto ideal de alumno para nuestros profesores?
- ¿Cuáles son los elementos de la práctica docente que dan cuenta de un cierto grado de profesionalización?
- ¿En qué medida esta profesionalización responde a las demandas contextuales de una determinada escuela? ó ¿Cómo influye en la profesionalización, la realidad cultural en que se inserta el profesor?
- ¿Cuál es el tipo de atribución de causalidad que hacen los profesores para explicar la conducta de sus alumnos difíciles?
- ¿Qué característica (s) de la conducta de los niños percibida por un profesor es o son determinantes en sus expectativas sobre él?
- ¿Qué conductas caracterizan a un profesor efectivo en la creación de un determinado clima emocional en la sala de clases? y ¿Cómo afecta este clima en el proceso de aprendizaje de sus alumnos o en su satisfacción escolar?
- ¿Qué cambios o adaptaciones exige al sistema escolar la reforma educacional en marcha?, ¿Son capaces los profesores de llevar a cabo estas transformaciones?, ¿Qué necesitan los maestros para poder adaptarse y llevarla a cabo?
- ¿Qué tanto daño psicológico sufren los profesores que trabajan en escuelas de desempeño difícil?

3) Consideraciones para las políticas de formación permanente de los profesores:

Uno de los aspectos más importantes de la realización de esta investigación, consistió en poner en práctica un esquema de asesoría psicológica a la comunidad escolar, diferente a la tradicional derivación clínica y psicométrica para un psicólogo

que centra su intervención en un alumno, aislado de la clase y de la relación profesor-alumno-familia.

Con esta asesoría psicológica a la comunidad escolar se logró construir una relación cercana y complementaria entre el docente, sus colegas y el psicólogo, donde desapareció la distinción de especialista, y surgió un espacio para sugerencias que se pueden elaborar en el trabajo conjunto.

Uno de los logros avalado en su cumplimiento mediante la evaluación de la sesión y la entrevista en profundidad, fue la formación de un grupo con capacidad de sugerirse mutuamente soluciones creativas, cooperando en los problemas de los demás sin temor a la crítica de sus colegas, reflexionando sobre su trabajo y las implicancias de su comportamiento y discutiendo abiertamente de temas de su interés. Se logró, además, generar un clima cálido y de confianza entre los participantes del grupo, que consiguió difundirse al resto de los colegas de su misma jornada, y distinguirlos de los profesores que trabajan en la jornada contraria. Lo cual estaría expresando una modificación a nivel de sus necesidades como institución, individuales y, de sus relaciones personales y humanas.

Esta modificación en el estilo de asesoría psicológica hacia la comunidad escolar, dependió en parte de la planificación del taller, de la forma en que los monitores lo aplicaron, de la disposición de éstos hacia el grupo y del clima que se logró establecer con los participantes. Hay elementos que permiten considerar que estas condiciones se dieron en el desarrollo del taller, tal como los propios participantes lo confirmaron y las técnicas utilizadas para evaluar la dimensión del desempeño de los monitores y de los logros sesión a sesión lo indicaron.

Otros aspectos significativos a considerar son, por un lado, el haber encontrado evidencias de modificación de las expectativas de los profesores, tanto respecto del origen de los problemas de sus alumnos, como de sus capacidades para encontrar soluciones adecuadas al conflicto; y, por otro lado, hallazgos que evidencian el

reemplazo de una explicación causal lineal y centrada en el alumno, por una explicación contextualizada a las condiciones psicosociales de los alumnos rotulados. Ambos aspectos en conjunto, pueden ser considerados como un primer paso para conseguir una modificación en las conductas de sus alumnos, para el proceso de modificar el concepto de educación que manejan los profesores, acercándose a un concepto más integrador de la educación y en el estilo comunicativo que los profesores ocupan con sus alumnos.

Ahora bien, considerando lo anteriormente expuesto, se esperaría una permanencia en el tiempo del funcionamiento de estos talleres, independiente de la presencia de los monitores, lo cual no ha sido posible debido a las condiciones sociales y gremiales que acompañaron a los meses posteriores a la realización del taller⁷. No obstante, los participantes manifestaron su interés por realizar actividades que den estabilidad en el tiempo a esta metodología de trabajo, organizando talleres dirigidos por los propios participantes o formalizando una instancia administrativa que garantice el tiempo necesario para el desarrollo de estos grupos; iniciativa que expresa, de algún modo, el impacto que esta investigación tuvo en sus participantes, la inquietud que generó en ellos por continuar una forma de trabajo que logró satisfacer parte de sus necesidades como docentes de colegios que acogen, principalmente, niños y niñas de sectores deprivados socio-culturalmente.

Las necesidades de los docentes a las que nos referimos, corresponden a las explicaciones psicosociales que contextualizan la problemática de los niños y niñas con los que ellos desempeñan su labor, y a la posibilidad de encontrar soluciones adecuadas a los problemas que enfrentan en la sala de clases con estos alumnos, generalmente consecuencia de carencias afectivas de los estudiantes.

⁷El paro laboral docente se extendió entre los días 1 y 14 de Octubre de 1996; mientras que la suspensión de actividades debido a las elecciones municipales, fue entre los días 23 y 29 del mismo mes; esto se tradujo en una extensión de la semana laboral en los meses siguientes.

Esta temática de tanta relevancia para el quehacer diario de los docentes, no ha sido considerada hasta ahora, en la planificación de las estrategias de capacitación que el gobierno ha implementado en el último tiempo, las cuales abordan dimensiones fundamentalmente técnico-pedagógicas y no consideran las necesidades de conocimiento antes descritas. Nos parece que las siguientes podrían ser algunas condiciones mediante las cuales se optimizaría el resultado de este tipo de programas de capacitación:

- Integrar actividades que aumenten la creatividad de los participantes, como un elemento propedéutico para potenciar cualquier intervención, lo que contribuiría la profesionalización del rol docente, permitiendo una mayor autonomía de los profesores.
- Permanencia de las intervenciones en el tiempo.
- Crear espacios en el curriculum para facilitar la reflexión en grupos de pares.
- Considerar al momento de diseñar un plan de capacitación los temas y necesidades de cada escuela en particular.
- Evaluación del proceso formativo, de sus resultados y de su proyección en cada contexto.

Para terminar, consideramos que esta investigación proporcionó una amplia gama de antecedentes, que solamente fue posible conocer, a través de la experiencia directa con los docentes y con su cotidiana labor. Es así como se destaca la vital importancia que tiene el continuar desarrollando investigaciones como esta, en establecimientos que no cuentan con los recursos necesarios para poder satisfacer las necesidades de sus docentes y de sus alumnos, que enriquecen la perspectiva de ambas instituciones educativas en juego: la de la Escuela y la de la Universidad.

REFERENCIAS

- 1) **Ainscow, M. (1990).** Las necesidades especiales en el aula. UNESCO.

- 2) **Alfaro, J. (1993).** Una aproximación psicosocial al concepto de la salud mental. En R. M. Olave & L. Zambrano (Ed.), Psicología comunitaria y salud mental en Chile. Santiago: Editorial Universidad Diego Portales.

- 3) **Alvarado, R. (1993).** Factores psicosociales y ambientales en la determinación del estado de salud mental de la población. En R. M. Olave & L. Zambrano (Ed.), Psicología comunitaria y salud mental en Chile. Santiago: Editorial Universidad Diego Portales.

- 4) **Ander-Egg, E. (1990).** Evaluación de programas Sociales. Buenos Aires.

- 5) **Antonijevic, N. (1982).** Evolución afectiva del niño en la escuela. En: Revista de educación N° 103.

- 6) **Arancibia, V. (1994)** Formación y capacitación de los profesores: impacto en el aprendizaje en los Estados Unidos. Boletín: Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. N° 34. Santiago: UNESCO/OREALC.

- 7) **Asún, D. (1990).** Para enfrentar la fármaco dependencia juvenil. Santiago: Generación Compiladores.

- 8) **Asún, D. & Neumann, E. (1990).** Aspectos psicosociales de la drogadicción. Apunte para la cátedra de psicología social, Universidad Diego Portales. Santiago.
- 9) **Bion, W. R. (1991)** Experiencias en grupos. Editorial Paidós. México.
- 10) **Bruner, J. (1988).** Desarrollo cognitivo y educación. España: Editorial Morata.
- 11) **C.I.D.E.. (1989).** Técnicas participativas de educación popular. Santiago: Edit. Alforja.
- 12) **Castillo, G. (1992).** Formación de educadores. Santiago: C.P.E.I.P.
- 13) **Calchera, F. (1993).** La pedagogía integradora como pedagogía de base. En: Lecturas sobre integración escolar y social. López, M. y Guerrero, J., comp. México: Paidós.
- 14) **Coll, C. y Miras, M. (1990)** La representación mutua profesor-alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Marchesi, A.; Coll, C y Palacios J. Desarrollo Psicológico y educación. Volumen Dos. Alianza Editorial. España.
- 15) **Cannell Ch.F. y Kahn, R.L. (1974).** L' Interview Comme Méthode de Collecte. In Festinger, I. et Katz, D. Les Méthodes de Investigación en las ciencias sociales. éde. P.U.F. Paris, 1974.
- 16) **Cerda A., Silva M., Nuñez I. (1991).** El sistema Escolar y la profesión docente. Chile: P.I.I.E.

- 17) **De Bono, E. (1991)** Aprender a Pensar. Plaza y Jones Editores.
- 18) **De Mello, G. (1991)** Autonomía de la escuela: posibilidades límites y condiciones. En: Boletín P.P. educación nº 26. UNESCO.
- 19) **De Pujadas, G. (1991)**. Calidad de la educación. Los nuevos educadores. Chile: C.P.U.
- 20) **García-Huidobro, J. (1992)** Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres. En C.P.U. (Ed.), Retardo Socio-cultural. Santiago.
- 21) **Giroux, H. (1990)**. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós.
- 22) **Good y Brophy, I. (1980)**. Influencia de las actitudes y de las expectativas del profesor en la conducta en el aula. En Aportaciones de la Psicología a la Educación. España: Anaya.
- 23) **Guilford, J. (1986)**. Estadística aplicada a la psicología y la educación. México: McGraw-Hill.
- 24) **Gutiérrez, F. (1993)** Evaluación en Dinámica de Grupos Escolares. Santiago.
- 25) **Hanko, Gerda. (1993)**. Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo. Barcelona: Edit. Paidós.

- 26) **Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (1991)** Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill.
- 27) **Horwitz C. (1991)**. Sistema de apoyo psicosocial y familiar y su medición. En C.P.U. (Ed.), Temas de salud mental y atención primaria de salud. Santiago: U. de Chile.
- 28) **Joyce, B y Showers M. (1988)**. Student achievement through staff development. N. Y. : Longman.
- 29) **Jorquera, S. y Salamanca, O. (1982)**. Personalidad y comportamiento emocional. En: Revista de educación. N° 103.
- 30) **Juvonen, Joana (1988)**. Outcome and attributional disagreements between students and their teachers. Journal of educational Psychology. Vol. 22, n 4.
- 31) **Jungsatitkul, S. (1991)**. Effects of an in service training program on the performance of thay secondary schools teachers of english. U. of Illinois. Tesis inédita. En Arancibia, V. (1994) Formación y capacitación de los profesores: impacto en el aprendizaje en los Estados Unidos. Boletín: Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. N° 34. Santiago: UNESCO/OREALC.
- 32) **Kolb, D. , Rubin, I. , Mc Intyre, J. (1992)**. Psicología de las organizaciones. México: Prentice Hall.
- 33) **López, G. , Assaél, J. & Neumann, E. (1991)**. La cultura escolar: ¿responsable del fracaso?. Santiago: P.I.I.E.

- 34) **Magendzo, S. & Toledo, I. (1990).** Soledad y deserción. Santiago: P.I.I.E.
- 35) **Magendzo, A. (1980).** Objetivos operacionales OREALC, UNESCO. Santiago.
- 36) **Marchesi, A. y Martín, E. (1990)** Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En Marchesi, A.; Coll, C y Palacios J. Desarrollo Psicológico y educación. Volumen Tres. España: Alianza Editorial.
- 37) **McMeekin R.W.** Enseñanza en base a grupos: una herramienta para mejorar el aprendizaje. En Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, número 33. Chile: UNESCO/OREALC, 1994.
- 38) **Ministerio de Educación (1996).** Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica chilena. Chile.
- 39) **Ministerio de Educación (1995).** La reforma educativa en marcha. Chile.
- 40) **Morales, G. (1990)** Factores asociados al consumo de drogas. Una mirada psicosocial. Santiago: Generación Compiladores.
- 41) **P.I.I.E. (1989).** Educación y transición democrática. Santiago: P.I.I.E.
- 42) **Páez, D. (1986).** Salud mental y factores psicosociales. Madrid: Edit. Fundamentos.
- 43) **Parra, R., Rama, G., Herrera, J., Tedesco, J.** La educación popular en América Latina (1984). UNESCO-CEPAL-PNUD. Argentina: Kapelusz.

- 44) **Redacción (1990).** Programa recreativo-formativo para alumnos con problemas conductuales y/o problemas socio-económicos en escuelas municipalizadas periféricas de Punta Arenas. Corporación municipal de Punta Arenas para la educación, la salud y atención del menor. Punta Arenas, Chile.
- 45) **Romero, J. (1990).** Las relaciones sociales de los niños con dificultades de aprendizaje. En Marchesi, A; Coll, C. y Palacios, J. (1990) Desarrollo psicológico y educación. Volumen tres. Alianza Editorial.
- 46) **Rosenhan, D.** Acerca de estar sano en un medio enfermo
- 47) **Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968)** Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del maestro. Madrid: Ediciones Marova.
- 48) **Shiefelbein, E. (1992)** Relación entre calidad de la educación y el modelo de enseñanza frontal en América Latina.
- 49) **Shiefelbein, E. (1993).** En busca de la escuela del siglo XXI ¿Puede darnos la pista la escuela nueva de Colombia?. Santiago: UNESCO/UNICEF.
- 50) **Shiefelbein, E. (1994)** Construir un sistema educacional moderno. Santiago. Ministerio de Educación.
- 51) **Schön, D. (1987).** The reflective practitioner. New York: Basic Books. En: La formación de profesionales reflexivos. México: Paidós.

- 52) TASC (Trabajo de Asesoría Económica al Congreso Nacional) (1996). Reforma Educacional. Publicación del Programa en Economía ILADES/Georgetown University. Santiago, Chile.
- 53) Tedesco, J. (1987) Capacitación de educadores para áreas marginales: características y necesidades educativas de los niños, jóvenes y adultos en las poblaciones menos favorecidas, rurales y urbanas OREALC, UNESCO. Bogotá, Colombia.
- 54) Tedesco, J. y Parra, R. (1981) Marginalidad urbana y educación formal. Planteo del problema y perspectivas de análisis. UNESCO, CEPAL y PNUD. Buenos Aires, Argentina.
- 55) Thines, G. et. Lempereur, A. Dictionnaire Général de Sciences Humaines. Editions Universitaires, Paris, 1975.
- 56) UNESCO. (1992) Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989. Servicio regional de información. Santiago.
- 57) Varas, P. (1983). Aspectos Afectivos en el Aprendizaje. Logro académico y autoestima. C.P.E.I.P. Santiago.
- 58) Wall, W. (1966) Educación y salud mental Editorial Aguilar. Madrid.
- 59) Watzlawick, Paul. (1993) La realidad inventada: cómo sabemos lo que creemos saber. Editorial Gedisa. Barcelona. España.

60) **Weinstein, J. (1991)** El liceo en la subjetividad de los jóvenes pobladores. En: Mena M. y Rittershaussen, S (1991) Juventud en la enseñanza media. Chile: C.P.U.

61) **Wiener, Bernard (1985)** An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review. Vol.92, N 4, 548-573.

62) **Zalesky, Zbigniew (1988)** Attributions and emotions related to future goal attainment. Journal of educational Psychology. Vol 80, n 4, 563-568.

APÉNDICES

APÉNDICE A

**TALLER DE CAPACITACIÓN PARA PROFESORES EN PERSPECTIVAS
PSICOSOCIALES DE LOS 'NIÑOS PROBLEMA', TÉCNICAS DE
PENSAMIENTO EFICAZ Y GRUPOS DE APOYO**

Nº	Nombre de la sesión	Objetivos	Contenidos	Descripción de la sesión	Tiempo
1º	Introducción al taller y trampas de la inteligencia.	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar habilidades y destrezas que permitan al docente desplegar nuevas alternativas de comportamiento ante situaciones conflictivas de la cotidianidad laboral. -Dar a conocer los contenidos acerca de las trampas de la inteligencia y de las características de un pensador eficaz. -Entregar herramientas de pensamiento eficaz. 	<ul style="list-style-type: none"> -Descripción general del funcionamiento del taller. -Trampas de la inteligencia. -Características de un pensador eficaz. -Herramientas del pensamiento y P.N.I. 	<ul style="list-style-type: none"> -Descripción general del funcionamiento del taller: Se plantearán las exigencias de puntualidad y de asistencia en el desarrollo del taller, como requisito fundamental para provocar el cambio. Se hará una reseña de los objetivos generales, de la metodología de trabajo y de los temas a tratar. -Lluvia de ideas: se pedirá a los participantes que planteen sin pensar en su adecuación, todas las ideas que tengan acerca de cómo son las personas inteligentes y qué características tiene un pensador eficaz. Si es necesario se entregarán ciertas características de un modo expositivo. -Se ejercitará la P.N.I. en base a dos preguntas: ¿qué opinión le merecería el hecho de que se instituyera un régimen de matrimonio renovable cada cinco años? y ¿qué piensas de la sugerencia de que todos deberían llevar un botón donde se indique su estado de ánimo?. 	<p>20 Min.</p> <p>30 Min.</p> <p>30 Min.</p>
2º	Pensador Eficaz: una herramienta para resolver problemas.	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar habilidades y destrezas que permitan a los docentes desplegar nuevas alternativas de comportamiento ante situaciones conflictivas de la cotidianidad laboral. -Dar a conocer los contenidos acerca de las trampas de la inteligencia y de las características de un pensador eficaz. -Entregar herramientas de pensamiento eficaz. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aprender a pensar. -Herramientas del pensamiento. -Piensa lentamente. -Imagen del yo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Alternativas: se presentará un dibujo que no representa nada en particular (un círculo con dos tangentes paralelas verticales). La tarea consiste en hacer un listado con las diferentes cosas que puede representar, en un tiempo de tres minutos, cada participante individualmente. Una vez terminada la actividad, se hará un listado con todas las alternativas que surjan en el plenario, discutiendo en el grupo sobre desarrollo de la actividad. -A.P.E. (técnica de De Bono): Esta sigla significa alternativas, posibilidades y elecciones; consiste en un esfuerzo deliberado por generar alternativas en punto específico de análisis. Ante la siguiente situación, "hay una joven pintándose el pelo de verde" ¿Cuáles serían las explicaciones posibles para su comportamiento?. Se pedirá a los participantes que no busquen sólo lo probable, explicarlo con lo adecuado es demasiado fácil y puede ser una trampa. Una vez terminado el ejercicio individualmente, se discutirá en plenario lo realizado. -Exposición de los contenidos: piensa lentamente, aprender a pensar y herramientas del pensamiento. 	<p>20 Min.</p> <p>30 Min.</p> <p>25 Min.</p>

3°	Los rótulos en la sala de clases.	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar los rótulos, nombrando los principales problemas que enfrentan con sus alumnos -Entrenar a los participantes en habilidades de dirección grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> -Concepto de exclusión. -M.A.P. (técnica de De Bono). 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuchicheo: Se pedirá a los profesores que conversen en parejas acerca de él o los alumnos más problemáticos de la clase y en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué problemas enfrenta?, ¿Cómo se explica la situación del niño? ¿Qué lo lleva a actuar así?. -Discusión plenaria : Se pedirá a los profesores que expongan en pareja los casos y haga una síntesis de la discusión de la pareja. El monitor anotará en la pizarra los contenidos vertidos en la discusión e incluirá en ella en concepto de exclusión como explicación de lo ocurrido. -Análisis plenario de las actividades desarrolladas. -M.A.P. es el método de la pereza, donde cada participante examinará cada alternativa, viendo qué contribución podría hacer en su elección el miedo, la avaricia o la pereza, respondiendo a la pregunta ¿cuál es la verdadera razón motivadora que hay detrás de la elección que se presenta en la siguiente situación?: "un alumno en clases constantemente se levanta de su asiento y distrae a sus compañeros. El profesor a cargo ha intentado diversas alternativas de solución y piensa que esta situación es difícil de mantener". Se considerarán las alternativas para abordar el problema que surgan de los participantes y se analizará su vinculación con alguna de las alternativas propuestas. Se discutirá en el plenario los alcances del trabajo realizado. 	<p>25 Min.</p> <p>30 Min.</p> <p>15 Min.</p> <p>20 Min.</p>
4°	La conducta de la comunidad escolar frente al niño rotulado.	<ul style="list-style-type: none"> -Describir la conducta de padres y de los compañeros del niño que se presentó al plenario la sesión pasada como "caso". -Describir su propia conducta la última vez que tuvo un problema con el niño rotulado. -Describir su conducta habitual frente al niño rotulado. -Entrenar a los participantes en habilidades de dirección grupal. 		<ul style="list-style-type: none"> -Se formarán grupos de tres profesores cada uno y se conversará respecto de cada caso presentado por cada profesor acerca de las siguientes preguntas ¿cómo describiría la relación que el niño establece con sus padres? ¿cómo reaccionan estas personas frente a los problemas del niño?. Se le pedirá al grupo que identifique los aspectos comunes de todos los casos. -Este último punto se expondrá en el plenario; en este plenario se discutirá también acerca del modo en que el niño queda fuera de la interacción y la atención de la mayor parte de las instancias sociales en las que participa. -Los mismos grupos discutirán ahora respecto de la conducta del propio profesor en dos situaciones: cuando el niño realiza alguna conducta que lo caracterice y que es calificada como indeseable y, en segundo lugar, acerca de la conducta habitual del profesor en clases respecto del niño. 	<p>20 Min.</p> <p>20 Min.</p> <p>30 Min.</p>

5°	<p>El profesor en el proceso de rotulación.</p>	<p>-Reconocer las expectativas de la comunidad escolar frente al niño rotulado.</p> <p>-Discutir acerca de la forma en que estas expectativas afectan al niño.</p> <p>-Entrenar a los participantes en habilidades de dirección grupal.</p>		<p>-Rol playing: en grupos de tres integrantes se escogerá un caso de los y a presentados y cada profesor asumirá el rol de actor de la comunidad escolar, o sea, los padres del niño, sus compañeros y el profesor jefe y describirán lo que cada uno espera del niño. Posteriormente, cada integrante simulará una conversación con el niño que deberá ser representada teatralmente por los profesores; el profesor que represente al niño será elegido de entre los otros grupos. En esta conversación el profesor que represente a cada actor sermoneará al niño de futuro.</p> <p>-En el plenario se le pedirá a todos quienes representaron roles de niño que cuenten cómo se sintieron en ese papel y digan que esperan de sí mismos ahora en su rol de niño. Se destacará en esta discusión la forma en que el niño rotulado queda fuera de la valoración de la comunidad escolar.</p> <p>-Finalmente se desarrollará la siguiente actividad: EAA (técnica de De Bono), examina ambos aspectos. El objetivo de esta actividad es la exploración, antes de formar una opinión o preferencia. El propósito es una exploración constructiva del punto de vista del otro. Con esta finalidad se dividirá a los participantes en tres subgrupos, donde cada uno deberá analizar una determinada situación de manera individual. Las situaciones son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Suprimir la existencia de anotaciones negativas. 2. Castigos disciplinarios consistentes en trabajo obligatorio el día sábado completo en el colegio. 3. Formación de un comité de alumnos para la evaluación de profesores. 	<p>40 Min.</p> <p>30 Min.</p> <p>20 Min.</p>
6°	<p>Los recursos del niño problema para enfrentar el estrés y los profesores como soporte social.</p>	<p>-Describir el modo y las personas que prestan ayuda al niño rotulado.</p> <p>-Discutir en torno al tema de la conveniencia de intervenir, desde el rol de profesor, en los problemas emocionales del alumno.</p> <p>-Entrenar a los participantes en habilidades de dirección grupal.</p>	<p>-La relación entre eventos que muevan al sujeto a realizar cambio adaptativos y los problemas de salud mental de las personas.</p> <p>-Los elementos y características de una red de apoyo.</p> <p>-Prevención desde el modelo de salud mental.</p>	<p>-Lluvia de ideas: se planteará al grupo la pregunta acerca de la forma en que los niños rotulados consiguen ayuda cuando la necesitan. Se recibirán todas las opiniones vertidas por los profesores sin ningún criterio de selección.</p> <p>-Phillips 66: los docentes se reunirán en grupos de a seis personas y cada uno tendrá un minuto para dar su opinión sobre cuál sería la forma en que los profesores podrían actuar para solucionar los casos que cada uno ha presentado.</p> <p>-En discusión plenaria se revisarán las propuestas que surjan de los docentes.</p> <p>-Exposición de la importancia de los actos comunicativos de inclusión como forma de solucionar los problemas que enfrentan con sus alumnos.</p>	<p>15 Min.</p> <p>10 Min.</p> <p>30 Min.</p> <p>30 Min.</p>

7º	<p>Los actos comunicativos de inclusión y los grupos de apoyo de profesores como forma de solucionar los problemas educativos.</p>	<p>-Discutir acerca de la utilidad de los actos comunicativos de inclusión como forma de solucionar sus problemas con los alumnos.</p> <p>-Informar a los participantes sobre qué puede proporcionar un grupo de apoyo de estas características y qué pueden esperar de ellos sus participantes.</p> <p>-Dar a conocer los aspectos relevantes a desarrollar entre los participantes de un grupo de apoyo.</p> <p>-Dar a conocer y discutir ejemplos de casos previamente tratados en la literatura.</p> <p>-Entrenar a los participantes en habilidades de dirección grupal.</p>	<p>-Características de funcionamiento de los grupos de apoyo.</p> <p>-Ventajas y limitaciones de los grupos de apoyo.</p> <p>-Definición de roles y papel del asesor.</p> <p>-Objetivos y centro de interés de las reuniones de un grupo de apoyo: estudio de casos, compartir conocimientos, restablecer la objetividad, compartir capacidades, devolver la confianza, el currículum normal como fuente de nuevas experiencias educativas, modificaciones metodológicas.</p>	<p>- Se entregarán de manera expositiva los contenidos de la unidad.</p> <p>-Posteriormente se realizará la siguiente actividad: formar subgrupos de 4 personas, dándoles a cada subgrupo un ejemplo de casos abordado a través de grupo de apoyo en otras experiencias. El caso será leído y comentado en el subgrupo, para que más tarde cada grupo escoja un representante que dará las características generales del caso y sus comentarios sobre las medidas tomadas en él, a todos los grupos, culminando la actividad con una discusión plenaria de las técnicas y medidas empleadas.</p> <p>Los materiales a usar en esta sesión son: documento escrito que registra los ejemplos de casos.</p>	<p>40 Min.</p> <p>30 a 40 Min.</p>
----	--	---	---	---	------------------------------------

APÉNDICE B

ACTOS COMUNICATIVOS PROFESOR-ALUMNO

PROFESOR-ALUMNO:***Disciplina-Inclusión:**

- Comentario positivo por asistencia a clases, relacionado con la responsabilidad del alumno.
- Refuerzo positivo de la conducta del alumno (verbal o no verbal).
- Dar funciones especiales a los alumnos.
- Uso de alumnos como ejemplo para los demás en la ejecución de conductas adecuadas.

***Disciplina-Exclusión:**

- Extinción de la conducta adecuada del alumno (ignorar la conducta).
- Castigo de la conducta inadecuada del alumno.

***Conocimiento-Inclusión:**

- Preguntas personalizadas.
- Refuerzo positivo (verbal o no verbalmente) a la iniciativa o intento de dar una respuesta a preguntas durante la clase.
- Ofrecer ayuda o apoyo a los alumnos.
- Ofrecer tareas extras.
- Formulación de preguntas de opinión personal.

***Conocimiento-Exclusión:**

- Castigo frente a la respuesta del alumno.
- Extinción de la conducta adecuada del alumno.

APÉNDICE C

**PAUTA DE REGISTRO DE DOBLE ENTRADA DE ACTOS
COMUNICATIVOS**

APÉNDICE D

PAUTA DE EVALUACIÓN DE LA SESIÓN

INSTRUCCIONES: A continuación encontrará una serie de situaciones que se dan en una reunión de trabajo de un grupo. Considerando sólo su opinión personal, señale en la columna correspondiente de la derecha la calidad en que se dio cada situación en la reunión de trabajo en el DÍA DE HOY. Emplee la siguiente escala:

MB: muy bueno/ B: bueno/ R: regular/ D: deficiente/ M: malo.

1. Los propósitos de la reunión fueron claros
2. Todos tenían claros los propósitos
3. Los integrantes compartían los propósitos
4. La actividad se planeó para los propósitos
5. La actividad correspondió a los propósitos
6. La actividad se realizó según lo planificado
7. Se contó con la información necesaria
8. Se aprovechó la capacidad de los miembros del grupo
9. Hubo uso de técnicas de trabajo grupal
10. La discusión fue útil y clarificadoras
11. El ambiente de trabajo fue estimulante
12. El ambiente de trabajo fue cooperativo
13. El ambiente de trabajo fue tolerante
14. El ambiente de trabajo fue amistoso
15. Todos trabajaron tranquilos y relajados
16. La comunicación entre los miembros fue fluida
17. Hubo comunicación entre todos
18. Se compartieron conocimientos útiles para la tarea
19. Hubo intercambio de sentimientos positivos
20. Las comunicaciones estuvieron siempre abiertas
21. La participación de los miembros fue constructiva

- 22. Hubo participación de todos los miembros del grupo
- 23. La participación sirvió para la tarea grupal
- 24. Se dio amplias oportunidades para participar
- 25. Las opiniones consideraron la de los demás
- 26. Se cumplieron los propósitos de la reunión
- 27. El tiempo fue bien aprovechado
- 28. La reunión fue útil para la vida del grupo
- 29. La actividad significó un avance importante
- 30. Los miembros quedaron satisfechos de la reunión

OBSERVACIONES.....
.....
.....

APÉNDICE E

EVALUACIÓN FINAL DEL TALLER

Evaluación Final del Taller

Con la finalidad de mejorar el taller le agradeceríamos nuevamente colaborar con su opinión respecto del desarrollo de éste. Responda por favor, a las siguientes preguntas, calificándolas con nota de 1 a 7, marque con una X la alternativa de su preferencia:

1.- ¿En qué medida se cumplieron sus expectativas respecto del taller?:

1 2 3 4 5 6 7

2.- ¿En qué medida cree Usted que la dinámica grupal favoreció la comprensión de los conceptos discutidos en el taller?:

1 2 3 4 5 6 7

3.- ¿En qué medida considera Usted que su participación en el taller resultó útil para su trabajo?

1 2 3 4 5 6 7

4.- ¿En qué medida considera Usted que su participación en el taller le permitió tener más claridad sobre el origen de los problemas de sus alumnos y todos aquellos factores que pueden verse involucrados?

1 2 3 4 5 6 7

5.- ¿Cómo evalúa Usted cada uno de estos aspectos del taller:

- Contenidos adquiridos. 1 2 3 4 5 6 7

- Actividades realizadas. 1 2 3 4 5 6 7

- Metodología con que se trabajó. 1 2 3 4 5 6 7

- Experiencia profesional adquirida. 1 2 3 4 5 6 7
- Posibilidades de aplicar lo aprendido. 1 2 3 4 5 6 7
- Características de los monitores. 1 2 3 4 5 6 7

6.- ¿En qué medida considera Usted que variaron sus posibilidades de influir sobre el comportamiento de sus alumnos gracias a sus participación en el taller?

1 2 3 4 5 6 7



APÉNDICE F

PAUTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Según su opinión:

1. ¿De qué le sirvió su participación en el taller?"
2. ¿Qué le faltó al taller?"
3. ¿Qué sucedió con los profesores que fueron filmados?"
4. ¿Cuáles serían las proyecciones a futuro de este taller?"

APÉNDICE G

**ANÁLISIS POR CATEGORÍA DE LA EVALUACIÓN DE LA SESIÓN EN
CADA GRUPO EXPERIMENTAL**

Grupo Experimental 1

Ítemes I al V: Cat. Metas	
Media	24,086022
Error típico	0,1806797
Mediana	25
Moda	25
Desviación estándar	1,7424116
Varianza de la muestra	3,0359981
Mínimo	20
Máximo	25
Nivel de confianza (95.000%)	0,3541251

Ítemes del XI al XV: Cat. Clima	
Media	24,193548
Error típico	0,1855321
Mediana	25
Moda	25
Desviación estándar	1,7892072
Varianza de la muestra	3,2012623
Mínimo	19
Máximo	25
Nivel de confianza (95.000%)	0,3636358

Ítemes del XXI al XXV: Cat. Participación	
Media	24,086022
Error típico	0,1832489
Mediana	25
Moda	25
Desviación estándar	1,7671883
Varianza de la muestra	3,1229547
Mínimo	19
Máximo	25
Nivel de confianza (95.000%)	0,3591607

Ítemes del VI al X: Cat. Método	
Media	24,129032
Error típico	0,1777908
Mediana	25
Moda	25
Desviación estándar	1,7145528
Varianza de la muestra	2,9396914
Mínimo	20
Máximo	25
Nivel de confianza (95.000%)	0,3484631

Ítemes del XVI al XX: Cat. Comunicación	
Media	24,16129
Error típico	0,1810896
Mediana	25
Moda	25
Desviación estándar	1,7463647
Varianza de la muestra	3,0497896
Mínimo	20
Máximo	25
Nivel de confianza (95.000%)	0,3549285

Ítemes del XXVI al XXX: Cat. Resultados	
Media	24,182796
Error típico	0,183434
Mediana	25
Moda	25
Desviación estándar	1,7689732
Varianza de la muestra	3,129266
Mínimo	19
Máximo	25
Nivel de confianza (95.000%)	0,3595234

Grupo Experimental 3

Ítemes I al V: Cat. Metas		Ítemes del VI al X: Cat. Método	
Media	24,912698	Media	24,952381
Error típico	0,0319123	Error típico	0,0190476
Mediana	25	Mediana	25
Moda	25	Moda	25
Desviación estándar	0,3582143	Desviación estándar	0,213809
Varianza de la muestra	0,1283175	Varianza de la muestra	0,0457143
Mínimo	23	Mínimo	24
Máximo	25	Máximo	25
Nivel de confianza (95.000%)	0,0625468	Nivel de confianza (95.000%)	0,0373326
Ítemes del XI al XV: Cat. Clima		Ítemes del XVI al XX: Cat. Comunicación	
Media	24,984127	Media	24,920635
Error típico	0,0111789	Error típico	0,0430624
Mediana	25	Mediana	25
Moda	25	Moda	25
Desviación estándar	0,1254832	Desviación estándar	0,4833744
Varianza de la muestra	0,015746	Varianza de la muestra	0,2336508
Mínimo	24	Mínimo	21
Máximo	25	Máximo	25
Nivel de confianza (95.000%)	0,0219103	Nivel de confianza (95.000%)	0,0844007
Ítemes del XXI al XXV: Cat. Particip.		Ítemes del XXVI al XXX: Cat. Resultados	
Media	24,944444	Media	24,984127
Error típico	0,0282967	Error típico	0,0111789
Mediana	25	Mediana	25
Moda	25	Moda	25
Desviación estándar	0,3176301	Desviación estándar	0,1254832
Varianza de la muestra	0,1008889	Varianza de la muestra	0,015746
Mínimo	23	Mínimo	24
Máximo	25	Máximo	25
Máximo	25	Máximo	25
Nivel de confianza (95.000%)	0,0554605	Nivel de confianza (95.000%)	0,0219103

APÉNDICE H

TABLAS DE FRECUENCIA DE LAS CALIFICACIONES POR SESIÓN DEL TALLER EN CADA GRUPO EXPERIMENTAL

Frecuencia y Porcentajes de Evaluación de la Sesión.

Grupo Experimental 1

Sesión 1

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>.%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	3	1,00%
4	84	28,00%
5	213	71,00%
Total	300	

Sesión 2

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>.%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	10	6,67%
5	140	93,33%
Total	150	

Sesión 3

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>.%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	19	7,92%
5	221	92,08%
Total	240	

Sesión 4

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>.%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	26	10,83%
5	214	89,17%
Total	240	

Sesión 5

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>.%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	4	2,67%
4	45	30,00%
5	101	67,33%
Total	150	

Sesión 6

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>.%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	48	20,00%
5	192	80,00%
Total	240	

Sesión 7

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>.%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	82	45,56%
5	98	54,44%
Total	180	

Sesión 8

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>.%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	4	3,33%
4	34	28,33%
5	82	68,33%
Total	120	

Sesión 9

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>.%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	1	0,33%
4	51	17,00%
5	248	82,67%
Total	300	

Sesión 10

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>.%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	34	11,33%
5	266	88,67%
Total	300	

Sesión 11

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>.%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	21	6,36%
5	309	93,64%
Total	330	

Sesión 12

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>.%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	1	0,42%
4	0	0,00%
5	239	99,58%
Total	240	

Evaluación total del Taller

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>.%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	13	0,47%
4	454	16,27%
5	2323	83,26%
Total	2790	

Frecuencia y Porcentajes de Evaluación de la Sesión.

Grupo Experimental 3

Sesión 1

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>.%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	1	0,28%
4	6	1,67%
5	353	98,06%
Total	360	

Sesión 2

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	14	5,83%
5	226	94,17%
Total	240	

Sesión 3

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	1	0,37%
5	269	99,63%
Total	270	

Sesión 4

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	6	2,50%
5	234	97,50%
Total	240	

Sesión 5

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
1	0	0
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	2	0,83%
5	238	99,17%
Total	240	

Sesión 6

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
1	0	0
2	0	0
3	0	0,00%
4	0	0,00%
5	300	100
Total	300	

Sesión 7

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
1	0	0
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	7	2,12%
5	323	97,88%
Total	330	

Sesión 8

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	0	0,00%
5	360	100,00%
Total	360	

Sesión 9

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	0	0,00%
5	360	100,00%
Total	360	

Sesión 10

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	0	0,00%
5	360	100,00%
Total	360	

Sesión 11

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	0	0,00%
5	360	100,00%
Total	360	

Sesión 12

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	0	0,00%
5	360	100,00%
Total	360	

Resumen

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	1	0,03%
4	36	0,95%
5	3743	99,02%
Total	3780	

