

PERCEPCIÓN DE PROFESORES JEFES DE QUINTO Y SEXTO BÁSICO DE SU ROL EN EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES₁

RESUMEN

El aprendizaje socioemocional ha sido destacado por numerosos autores como un elemento esencial para el desarrollo de niños y adolescentes, y como un importante factor promotor de logros académicos y de bienestar en general. A pesar de la centralidad de la figura del profesor jefe para ello, no existe información ni claridad respecto de su rol como promotor de esta dimensión del desarrollo. El profesor jefe asume la responsabilidad por su curso, lo que implica generar un clima de aprendizaje y una convivencia adecuadas, relacionarse con padres y apoderados y articularse con profesores de otras asignaturas y con la dirección. Sin embargo, no hay directrices sobre los alcances de este rol ni sus límites, por lo que los profesores jefe deben construir su rol desde sus propias experiencias. A través de una metodología cualitativa y siguiendo los procedimientos de la Grounded Theory este estudio buscó comprender cómo los profesores jefes de quinto y sexto año de enseñanza básica construyen su rol, y las implicancias que esto tiene para su ejercicio. Se entrevistó en profundidad a diez profesores del sistema de educación pública de una comuna representativa de Santiago, Chile. El fenómeno articulador identificado en la codificación selectiva consiste en que el profesor jefe percibe su rol en torno a constituirse como una figura de apego secundario para los estudiantes, adoptando funciones parentales que tensionan su labor. Se discuten estos resultados a la luz de la teoría y de posibles líneas de intervención.

©Mg. Lorena Toro Ríos.
Facultad de Psicología.
Universidad Alberto
Hurtado.
Santiago, Chile.
lorenatoro.rios@gmail.com

PhD. Christian Berger
Silva.
Escuela de Psicología.
Pontificia Universidad
Católica de Chile.
Santiago, Chile.
cberger@uc.cl

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje socioemocional; profesor jefe; rol docente; apego secundario; relación profesor-estudiantes

PERCEPTION OF THE FORM TEACHERS OF YEAR FIVE AND SIX OF PRIMARY SCHOOL OF THEIR ROLE IN SOCIOEMOTIONAL LEARNING OF THEIR STUDENTS

ABSTRACT

Socio-emotional learning has been considered by several authors as a central element for child and adolescent development, and as a significant factor that promotes academic achievement and overall welfare. Despite the central positioning of the form teacher, there is no clarity regarding his or her role in enhancing this developmental dimension. The form teacher assumes responsibility for the class, which implies the generation of a learning climate and a positive atmosphere, interacting with parents, with other teachers and with the head of the school. However, there are no guidelines regarding the implications and limitations of his or her role, and thus teachers construct it from their own practices. Through a qualitative methodology and following the procedures of Grounded Theory, this study aimed at understanding how fifth and sixth grade teachers build their role and how this process has an impact in their practices. Ten teachers from state schools in Santiago, Chile were interviewed in depth. After the analytical procedure of open and axial coding, the main phenomenon identified through the process of selective coding showed that form teachers build their role around becoming a secondary attachment figure for their students, adopting parental functions that may stress their practice. These results are discussed in light of the theory and potential intervention.

KEYWORD

Socio emotional learning; form teacher; teacher role; secondary attachment; teacher-student relationship.

Introducción

El aprendizaje socioemocional permite a niños y jóvenes tener relaciones adecuadas con otras personas, comunicarse efectivamente, cooperar, negociar cuando lo requieren, preocuparse por el cuidado de sí mismos y por el de otros (Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab & Justiniano, 2009). Se ha ido haciendo cada vez más relevante trabajar la formación social y emocional, y con ello, mejorar la calidad de la vida personal y educativa (Repetto & Pena, 2010). Por ejemplo un mayor éxito académico se relaciona con competencias socioemocionales de alto nivel, de la misma manera se da al contrario, cuando un bajo rendimiento académico es explicado en parte, por un precaria adaptación social (Aluja & Blanch, 2004; Peña & Repetto, 2008, citados en: Repetto & Pena, 2010). Pero no sólo influye en el rendimiento escolar, sino que favorece la integración social de los alumnos (Lopes & Salovey, 2004; Repetto & Pena, 2010). Bajo ese marco se han ido creando distintos programas que permiten llevar a la escuela y en especial al aula un trabajo sistemático en el área (Renom, 2010; Ortega, Romera & Del Rey, 2010; Chaux, 2010; Repetto & Pena, 2010).

Al focalizar el aprendizaje socioemocional en la escuela, una figura adulta importante es el profesor. Los docentes en general suelen relacionarse con estudiantes, padres y apoderados, y profesionales; y tienen a su cargo el aprendizaje de uno o de varios cursos a la vez. Sin embargo, sólo el Profesor Jefe (PJ)², es responsable de un curso en particular al cual acompaña, se preocupa de cada alumno, informa e integra a las familias y a otros profesores, entre diversas funciones (Pérez, Cortese & Gallardo, 2007; Parraguez, Navarro & Retamal, 2010). Se podría inferir que en su cargo de manera especial confluyen el aprendizaje cognitivo y el aprendizaje socioemocional, sin embargo ¿Cuál es la formación y las herramientas que, necesariamente, sería apropiado que manejara el PJ? Y ¿Cómo se da su aprendizaje socioemocional?

Aprendizaje socioemocional

El aprendizaje socioemocional es un *proceso* (Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger & Pachan, 2008; Berger et al., 2009), que complementado con lo señalado para la educación emocional, es continuo, permanente y dura toda la vida (Bisquerra, 2008; Redorta, Obiols & Bisquerra, 2011). Se da *en contexto*, teniendo los códigos propios del ambiente social en que se encuentre la persona, por ejemplo para el estudiante en su establecimiento educacional, el aprendizaje socioemocional es parte de la convivencia escolar de toda la comunidad (Berger, et al., 2009).

En este proceso la persona desarrolla *competencias tanto emocionales como sociales*, tales como: la identificación y la expresión de emociones, la orientación a metas alcanzables, actitudes positivas ante la vida, decidir responsablemente y procurando el bienestar de todos (Elías, 2002, 2003; Payton et al., 2008). Las competencias socioemocionales, implican una dimensión social que está intrínsecamente unida a la expresión de emociones y se notan en experiencias vitales durante el desarrollo (en las relaciones familiares, de amistad y con los

compañeros en la escuela). De esta manera situar las competencias emocionales en el ámbito educativo permitiría potenciarlas formal y sistemáticamente (Bisquerra, 2008). Según Goleman (2010) la educación emocional se instala, al “repetirse una y otra vez la experiencia, el cerebro reacciona con un reflejo adquirido, reconociéndolo como un camino conocido y fortalecido, con hábitos neurológicos que se aplican en situaciones de dificultad, frustración y dolor” (p. 303).

En la educación socioemocional *la familia* tiene que ser integrada activamente, estando atentos a sus necesidades e intereses (MINEDUC, 2000; Bisquerra, 2008). Gubbins (2001) muestra que la relación con la familia y la escuela es fundamental, y hay que construirla, siendo los centros educacionales los que amplían o delimitan los espacios de participación. Es importante considerar que la unión entre la familia y la escuela está en el estudiante, que según Azar de Sporn (1994) sería el hijo/educando, que se encuentra ante dos sistemas que no siempre tienen posturas y funcionamiento semejante en temas afines.

El aprendizaje socioemocional favorece la *promoción* del desarrollo humano, personal y social, en tanto se potencia las actitudes positivas a favor del bienestar (Bisquerra, 2008). La *prevención* de situaciones que por un inadecuado desarrollo emocional, pueden colocar en riesgo a las personas (drogas, estrés, y otros) (Bisquerra, 2008).

Se ha estudiado que la educación emocional tiene *efectos positivos* en las personas, tales como (CASEL, 2005, citado en Bisquerra, 2008): Respeto mutuo, tranquilidad, seguridad, capacidades para regular el estrés, la ansiedad, los estados depresivos, capacidades para el bienestar, percepción de los estudiantes de sentirse cuidados por los profesores. Las escuelas también se benefician del aprendizaje socioemocional, ya que se promueve el bienestar y el éxito de sus estudiantes (Opengart, 2007, citado en: Alcalay, Berger, Milicic & Fantuzzi, en prensa).

La inteligencia emocional es un constructo teórico que da fundamento al aprendizaje socioemocional. Consiste en la habilidad que tiene la persona para percibir, manejar sus sentimientos y emociones, sabiendo diferenciarlos, discriminando entre ellos con el fin de dirigir sus propios pensamientos y emociones (Salovey & Mayer, 1990, citado en Extremera & Fernández- Berrocal, 2003; Bisquerra, 2008; Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larran & González, 2011). En su redefinición, se ha considerado un modelo que plantea cuatro dimensiones: percepción emocional, integración emocional, comprensión emocional, y regulación emocional (Salovey & Grewal, 2005; Fernández- Berrocal & Extremera, 2002, 2005).

A. Vínculos afectivos y relación profesor- alumnos

La capacidad humana de vinculación afectiva, consiste en construir lazos de afecto con otras personas en donde la presencia de las emociones es fundamental (Bowlby, 2006; Bisquerra, 2008). Suele investigarse las relaciones cercanas, el desarrollo, la permanencia y disolución de los vínculos afectivos, lo que además,

modela los vínculos futuros (Díaz & Vargas, 2005). Afectivamente está dentro de las necesidades básicas del ser humano (Arón & Milicic, 2004) e implicaría contacto afectuoso con las personas que nos quieren, sintonía con las emociones y vinculación emocional, transformándose en la base para las redes sociales (familia, escuela, trabajo, etc.) y la construcción de vínculos afectivos significativos y duraderos (Arón & Milicic, 2004, Bisquerra, 2008). Según Bowlby (2006), para toda persona es signo de bienestar contar con otros de confianza, se trata de personas que pueden buscar en los momentos de dificultades y que a la vez potencian el desarrollo de capacidades. Esta persona de confianza es una figura de apego, puesto que proporciona una base segura que sostiene, cuida, consuela y ayuda a regular el estrés (Bowlby, 1989, 2006) y sostiene ante el miedo, el desamparo, y la ansiedad (Pinedo & Santelices, 2006). El apego es dinámico (se enriquece, remodela y está sujeto a la experiencia de la persona) y dura toda la vida, por eso cuando los niños van ampliando su mundo fuera del hogar encuentran otras figuras de apego, como puede ser el profesor.

La relación entre los profesores y los estudiantes constituye un vínculo afectivo (Allidière, 2004), que tiene efectos importantes tanto para el profesor como para el alumno; al mismo tiempo es una relación asimétrica y de poder donde el profesor tiene una intensa influencia (Geddes, 2010). Cuando los profesores se abren a comprender a los estudiantes en sus dificultades sociales y emocionales, se posibilita un mejor acompañamiento para el aprendizaje, potenciando la autoestima y favoreciendo experiencias hacia la esperanza y la resiliencia (Geddes, 2010). Según Geddes (2010) es importantísimo que en las dificultades emocionales y conductuales de los alumnos, se considere la reacción y la respuesta de los profesores, ya que la percepción que éstos tienen de sus estudiantes modela y media la interacción con ellos, y afecta el trabajo para lograr que los alumnos se motiven y participen en las actividades escolares (Lubbe, 1986, citado en Geddes, 2010). Cuando los estudiantes participan en el desarrollo de las tareas, es un efecto de la confianza que han depositado en el docente, contando con la seguridad de poder desarrollarla, en este sentido "La maestra y el aula llegan a representar la base segura en educación" (Geddes, 2010, p. 61).

Otro aspecto importante del vínculo entre profesor y estudiante es la dimensión parental que implica. Sin embargo, algunos autores como Cordié (1998, citado en: Allidière 2004) plantean que esta dimensión no debiera darse, porque el ejercicio profesional del docente está sujeto a los límites que otorga el trabajo pedagógico, y por lo tanto, esto no implicaría que el profesor asuma conductas asociadas a lo parental. Ahora bien, Allidière (2004) reconoce que podría ser habitual que en profesores o profesoras de cierta edad, se dé una relación afectiva materna o paterna; cuando esto sucede los profesores ven a los estudiantes como sus hijos/as, y por lo tanto el vínculo afectivo tiene relación con una dinámica parental. Cuando en el aula se da una relación en términos parentales, no es vivida de igual forma con todos los miembros del curso ni por todos los profesores (Allidière, 2004). Así, los profesores intencionan o priorizan en el vínculo algunos aspectos; por ejemplo los docentes que se asemejan a padres protectores se focalizan en el cuidado y protección excesiva de los estudiantes, generando vínculos afectivos de

dependencia; en el caso de que se asemejen a padres autoritarios, tendrán un rol déspota en la relación con los alumnos, llegando a intencionar un vínculo dominante y de sometimiento. Otros profesores, pueden intencionar una relación vincular muy parecida a la que ellos tuvieron con sus propios docentes (Allidière, 2004). Allidière (2004) plantea que además los docentes heredarían los vínculos que los estudiantes tienen con sus padres, lo cual es muy complejo puesto que los profesores no han sido formados para las dificultades que esto pueda generar en el trabajo escolar.

B. Aprendizaje Socioemocional y Rol del Profesor Jefe

A la luz de lo anterior, el rol del PJ es importante como figura de apego. Por eso intentar conceptualizar el rol de PJ es fundamental, pero ¿En qué consiste este rol? ¿Cómo se forma el PJ? ¿Cómo se elige? La literatura sobre el tema es escasa, salvo algunas excepciones como la definición de las funciones del PJ (Fundación Chile, 2006a;2006b; 2006c), algunos autores que han abordado el trabajo asociado al consejo de curso o a la hora de orientación (Parraguez, et al., 2010), y otros que han focalizado la relación con la familia (MINEDUC, 2000; Pérez, et al., 2007). Ahora bien, estos trabajos no se focalizan directamente en el rol del PJ ni en la relación con el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes.

Parraguez y colaboradores (2010), señalan que el PJ es “un docente de sector o subsector de aprendizaje a quien se le encomienda la tarea de orientar y guiar el aprendizaje de un grupo-curso” (p. 23). Orienta y guía a los estudiantes, tiene a su cargo el consejo de curso (una hora pedagógica semanal) y en este desempeño el PJ se relaciona con otros actores de la comunidad (MINEDUC, 1981, citado en: Parraguez et al., 2010).

Pérez y colegas (2007) sitúan al PJ como un profesional que está en interacción con los estudiantes, con otros profesores y con los padres y apoderados. Su rol considera: Facilitar la comunicación en pro de la resolución de tareas en el curso, informar a los padres de manera oportuna y orientarlos en el trabajo complementario al colegio; y ofrecer estructuras de organización y normas de funcionamiento, para que el curso se regule y participe activamente en la toma de decisiones (Parraguez et al., 2010). Con los otros profesores se ha de procurar una comunicación activa, buscar estrategias para trabajar en equipo, informar acerca de problemas de salud y de los niños con necesidades educativas especiales en el curso (Pérez et al., 2007).

C. Aprendizaje socioemocional y formación del Profesor Jefe

La formación de los profesores se focaliza en teorías del aprendizaje (cognitivo), en didáctica, en temas pedagógicos, quedando fuera temas como las relaciones que establecen los profesores con los alumnos (Allidière, 2004). Antes la labor del profesor estaba centrada en manejar la conducta, el comportamiento, lo que podía hacerse sin considerar las emociones que subyacen a ella (Fernández- Berrocal & Extremera, 2002). Ahora la formación en el aprendizaje socioemocional se ha hecho fundamental, puesto que implica: práctica, entrenamiento y perfeccionamiento acerca de las emociones, más que de la instrucción verbal, el

desafío está en ejercitar y practicar las capacidades emocionales, haciéndolas parte del repertorio del niño. Allidière (2004), propone que la formación docente se estructure de acuerdo a: conocimiento personal y de los alumnos, habilidades para identificar por ejemplo situaciones de ansiedad y dinamismos psicológicos propios de la comunicación en clases, y conocimiento del ciclo vital de los estudiantes, que consiste en “un conocimiento que lo ayudará no solamente a su buen desempeño pedagógico sino, y lo que es más importante, a jugar positivamente su insoslayable rol de formador de las nuevas generaciones” (p. 121).

Geddes (2010) plantea que los profesores en general no están preparados de manera adecuada para asumir los desafíos que implican la relación entre los docentes y los estudiantes en pro del aprendizaje. Es más señala que suele ser precaria la formación que se proporciona a los profesores para trabajar con las dificultades emocionales y de conducta de los estudiantes, sin embargo igual tienen que hacerlo y en consecuencia se puede explicar en parte el desgaste de ellos (Geddes, 2010). La profesión del docente puede ser de riesgo, porque existe una constante demanda afectiva y de conocimientos, y no siempre se tiene las herramientas para responder a esta demanda.

D. Aprendizaje socioemocional y Estudiantes de quinto y sexto Básico

El PJ al asumir un curso, lo hace con estudiantes que están en una etapa específica del ciclo vital, con lo cual se podría pensar que no todas las características atribuidas a su trabajo implican lo mismo (Fundación Chile, 2006c; Pérez et al., 2007). En este caso los estudiantes de 5º y 6º básico (10 y 11 años aproximadamente), se ubican en la edad escolar, en donde la crisis psicosocial consiste en ser industrioso versus inferior, aquí lo relevante es que el alumnos la resuelva sintiéndose competente; y el radio de relaciones significativas comprende su casa, su entorno social inmediato y la escuela (Erikson, 1959). A nivel cognitivo estarían en la etapa de las operaciones concretas (Piaget, 1967), tienen un pensamiento lógico, toman en cuenta diversos aspectos de una misma situación, y pueden entender los planteamientos de los demás aunque sean diferentes a los de ellos. En el desarrollo moral, estarían en la primera parte de la etapa convencional (Kohlberg, 1981, citado en Florenzano & Valdés, 2005), lo que implicaría que los niños en sus relaciones con otros respondan con reciprocidad. Como el foco está en ser queridos y respetados, es probable que acomoden su comportamiento para lograrlo y así estar acorde sobre todo al grupo de pares (Kohlberg, 1981, citado en Florenzano & Valdés, 2005). Además pueden comprender las emociones propias y las de los otros, comienzan a integrar la comparación social, con lo que se da importancia a las habilidades sociales y a las relaciones interpersonales, especialmente con los pares (Renom, 2010).

Es importante considerar que dentro del sistema educacional chileno se produce un importante cambio: durante los primeros cuatro años un profesor trabajaba con ellos en los sectores de aprendizaje, “en cambio, en 5º y 6º básico, los alumnos tienen varios profesores, todos de enseñanza básica, que se especializan en un subsector de aprendizaje: lenguaje, matemáticas, comprensión del medio, área artística, etc.” (Unicef, 2005, p. 58).

A pesar de la relevancia que el PJ tiene para el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, resulta llamativo que no exista una definición clara de su rol ni una orientación clara para su formación. En este sentido, el presente estudio busca aportar a esta necesidad de definición del rol identificando la percepción que los propios profesores jefes de quinto y sexto básico tienen de su rol en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes. En concreto, se identificará el rol del profesor jefe, se describirá ese rol de acuerdo al aprendizaje socioemocional, las características de los vínculos del PJ con los distintos actores y se describirán las necesidades de formación en el aprendizaje socioemocional.

I. Metodología

A. Diseño y Modelo de Análisis:

El presente estudio es de tipo exploratorio y adopta un enfoque metodológico cualitativo (Ruiz, 1996). Los datos son analizados siguiendo los procedimientos propuestos por la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 1990). Con estas opciones en la metodología, se pretende describir y analizar la percepción del rol del PJ de quinto y sexto básico, en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes.

B. Muestra

La muestra de esta investigación, está compuesta por PJ de 5° y 6° básicos, de tres centros educacionales municipales de la comuna de La Florida, Santiago, seleccionados a través de un muestreo teórico. Se seleccionó la comuna de La Florida por motivos de accesibilidad y por su carácter representativo. La muestra no se eligió con anterioridad, si no que se fue configurando a medida que se avanzó en la investigación, hasta llegar a la saturación de las categorías, dejando de entrevistar cuando ya no habían datos nuevos significativos para cada una de las categorías que se fueron construyendo con la información recogida (Strauss & Corbin, 2002; Flick, 2004), lo que sucedió en la décima entrevista. La muestra quedó compuesta por cinco profesora de 5° básico y cinco de 6° básico; cuatro de ellas pertenecen a colegios que tienen Educación Básica, Educación Media y Técnico Profesional; seis entrevistadas pertenecen a colegios de Educación Básica; 5 profesoras permanecieron sólo el año 2011 en la jefatura; 6 profesoras llevan 10 años o menos de experiencia en jefaturas de curso; 2 entre 10 y 20 años; y 2 más de 20 años siendo profesoras jefes. El criterio de selección apuntó a buscar profesores jefes de quinto y sexto básico en colegios municipales de la comuna de La Florida, y aunque no se intencionó así, la muestra quedó compuesta por mujeres.

La codificación Abierta fue realizada por dos investigadores en conjunto en base a las primeras entrevistas, identificándose categorías centrales; luego se focalizó y profundizó en algunas categorías en las que fue faltando información.

C. Acceso a la muestra

Mediante una red de contacto se gestionó una entrevista con la directora de la Corporación Municipal de Educación de la comuna de La Florida, quién accedió a la realización de la investigación y facilitó el contacto con 5 colegios. Luego el contacto se realizó con los directores respectivos, sin embargo por dificultades con las movilizaciones estudiantiles del año 2011, quedaron finalmente sólo dos de estos colegios como parte de la investigación. En el caso del tercer colegio, se accedió directamente a través de sus autoridades. Cada entrevista se realizó en los colegios y en horarios convenidos.

D. Recogida de datos

La recolección de los de los datos se realizó mediante entrevistas en profundidad, con un guión temático semi-estructurado (Flick, 2004), en el que se trataron temas como: el rol de PJ, el aprendizaje socioemocional y la relación entre ambos; los vínculos con distintos actores de la comunidad escolar; y la formación del PJ en el aprendizaje socioemocional. Al ser la entrevista en profundidad focaliza al investigador a comprender la perspectiva que va manifestado el entrevistado, aquello que señala con sus propias palabras, como pueden ser sus experiencias (Taylor & Bogdan, 1992). El carácter semi-estructurado, favorece que la entrevista lleve a profundizar en temas claves para la investigación en curso (Krause, 1995). Las entrevistas se realizaron en el año 2011, entre los meses de septiembre a diciembre; fueron de carácter confidencial; y se siguió un protocolo de consentimiento informado con los participantes.

II. Resultados

A. Análisis descriptivo:

A continuación se presentan los resultados de la codificación abierta de acuerdo al modelo de la Teoría Fundamentada. Esta codificación está compuesta por cuatro categorías y sub-categorías en cada una de ellas.

1. Rol del PJ:

1.1. Rol Parental: Cumplir funciones parentales es considerado clave y está presente en cada entrevista. Consiste en cuidar y proteger a los estudiantes (viendo necesidades y problemas); orientar y aconsejar (cercanía y confianza); contener a estudiantes y apoderados; y en los PJ hay apropiación de lo que le sucede a los alumnos

“si tú tomas una jefatura, tienes que preocuparte como si fueran tus hijos, ver cada detalle de ellos dentro del establecimiento, aunque te lleve más trabajo (...)” (E2, 58)

1.2. Rol Formador: con estudiantes y con apoderados (reuniones y entrevistas). Consiste en lograr el bienestar de los estudiantes, reconocer logros y motivar al aprendizaje; formar en valores; disciplinar, enseñar a organizarse, explicitar las normas y reglas (que pueden ser construidas con el curso), y regular el comportamiento en los estudiantes; prevenir conductas de riesgos (deserción escolar, embarazo adolescente, consumo de drogas y alcohol, y conductas

delictivas); y promover relaciones de confianza, confidencialidad, respeto y cuidado entre estudiantes. Se cuenta con la hora de consejo de curso es un espacio oficial de la jefatura.

“Yo les he dicho ustedes tienen que venir primero con alegría a estudiar, no me gustan los niños que vienen obligados (...)” (E3, 82)

Tensiones en el rol formador son: Centralidad del PJ en el rendimiento, conducta, puntualidad, lo que está en tensión con el bienestar de los estudiantes (Rol Parental). Y la formación en valores por el PJ, que puede estar en conflicto con los valores que aprenden en sus familias.

- 1.3. Rol Pedagógico: Se orienta a un adecuado manejo disciplinario en el sector de aprendizaje; manejo de estrategias para la jefatura y el trabajo académico con el curso; guiar en los aprendizajes; y el consejo de curso se programa de acuerdo a temas que considere relevante y/o que los estudiantes propongan.

“bueno a parte de los conocimientos, con la materia que él va a pasar, obviamente, que sea como más empático con sus alumnos, que sepa dirigir un curso” (E2, 105).

- 1.4. Rol Administrativo y de Gestión: Se relaciona principalmente con organizar el curso contando con normas claras; ingresar información a documentos oficiales (libro de clase, fichas e informes), y es un trabajo tedioso y poco valorado; organizar reuniones (programadas por el colegio, implica una pauta y fecha), programar y organizar entrevistas con apoderados; y promover la permanencia de los estudiantes (comunicación continua con las familias y proporcionar facilidades para seguir estudiando).

“Sí, en primer lugar, nosotros tenemos un manual de convivencia del curso, tenemos reglas que ellos mismos las realizan (...). Y todos con una labor” (E3, 70).

2. Vínculos del PJ y otros actores de la comunidad educativa:

- 2.1 Vínculo PJ-estudiantes: Es intencionado por el PJ y la comunidad escolar (PJ con más horas de asignatura en el curso); se construye mediante un proceso (al inicio el PJ lo anticipa con relatos de experiencias previas); es parte de una historia vincular (memoria afectiva del PJ y de los estudiantes); es recíproco, (historia personal, familiar, cotidiana y escolar) e implica compromiso, agradecimiento y respeto; es de contención, se comprende al estudiante en su contexto, se acoge y escucha cuando se acerca; de cercanía (confianza y confidencialidad); y el PJ está atento a las necesidades de su curso, para ello es necesario una fluida comunicación (entrevistas, teléfono, facebook, etc.).

“de a poquito han ido surgiendo el cariño entre nosotros, ahora los niños están más cercanos a mí, yo estoy más cercana a ellos” (E1, 1)

Los profesores describen diferencias entre los estudiantes de quinto y sexto básico. Los primeros serían poco autónomos y dependientes del PJ que los acompaña en los estudios y en hitos del ciclo vital (alumnos con dificultades en la organización del trabajo, llegan sin cuadernos, sin tarea, sin horario, sin materiales, y les cuesta terminar las actividades en la hora de clase). En sexto

básico los estudiantes son más habladores y están más acostumbrados al trabajo con varios profesores. Y ambos cursos suelen tener un comportamiento adecuado con el PJ, que se deteriora con los profesores de asignatura.

"(...) de repente ellos tienen problemas con algunos de los chiquillos, ah tengo una profesora que dice: ya me toca con el sexto k" (E2, 60)

2.2 Vínculo PJ-Apoderados. El vínculo con los apoderados considera los siguientes aspectos: Es intencionado, implica un proceso en el que se escucha y atiende a los apoderados (reuniones y entrevistas); es recíproco, se contiene y comprende al apoderado y su contexto; es cercano, se dan relaciones de confianza, que favorece el vínculo padre e hijos; conocimiento de la historia familiar; comunicación continua de la conducta y rendimiento; y algunos apoderados se comprometen y colaboran y otros no.

"siempre trabajamos con entrevistas personales con los padres y a través de las reuniones de apoderados (...)" (E3, 45)

Algunas tensiones en la relación PJ y apoderados, son: 1) Distribución de las tareas escolares, los padres serían exclusivamente los encargados de supervisar que sus hijos lleven al colegio cuadernos, tareas y útiles; 2) Atribución externa del fracaso escolar o conducta inadecuada, es decir, los padres o apoderados son los responsables y cuando no lo asumen, aunque el PJ esté focalizado en los estudiantes, no resulta; 3) Se justifica la poca presencia de los padres en el logro de aprendizajes desde el contexto de vulnerabilidad; 4) Y en ocasiones los valores enseñados en la familia y en la escuela son distintos, dejando así al estudiante en dos contextos disímiles.

"(...) un niño el otro día me mostraba un celular, según me dijo, me lo encontré en un tarro de basura en el mall, entonces le dije que tenía que tener cuidado, porque a veces los celulares, tienen buscador y te van a encontrar (...). No, si mi papá me dijo que me quedara con él, entonces de repente comenzó a sonar un celular (...) es que me llevan llamando y me mandan mensajes para que se los devuelvan. Y por qué no les contestas tú, y se juntan y se lo devuelven. Nooo, mi papá me dijo que era mío" (E5, 80)

2.3 Vínculo del PJ y otros actores de la comunidad educativa: El vínculo con otros profesionales del colegio, se intenciona de acuerdo a las necesidades que presentan los estudiantes y a la acogida del PJ; el vínculo con Profesores de Asignatura, se centra en el comportamiento, estados de ánimo y rendimiento de los estudiantes. Los espacios informales son los más comunes para compartir (pasillos, almuerzo, desayunos), sólo algunos colegios tienen reuniones formales al final de semestre.

"F: y ahora si los profesores de asignatura tienen algún problema con el curso o con algún niño, le cuentan, no lo comparten.

E: sí, inmediatamente dicen, dicen que tal niño Marce pone atención por favor, qué tal niño presenta tal problema (...)" (E7, 53).

Respecto del vínculo entre PJ y Profesores de asignatura, si bien hay una relación de apoyo, compañerismo y se comparten estrategias, esto sólo se da

en algunos casos, puesto que otras interacciones están focalizadas en los problemas con los estudiantes; y también es posible encontrar algunas situaciones en que se comparte información pero no hay acuerdos, el PJ y cada profesor de asignatura siguen patrones disímiles.

"(...) uno como PJ siempre trata de salvar o de de cubrir como mamá a los alumnos más problemáticos les tomo más afecto pero en realidad los otros profesores de otras asignaturas lo contrario eh la parte educativa ven la parte educativa, n (...)" (E10, 64)

3. Necesidades de Formación

Las subcategorías que la componen son las siguientes: 1) Herramientas para el aprendizaje socioemocional, consideradas desde la persona del PJ y su auto-cuidado, y desde el trabajo con el curso. En estos aspectos, la formación inicial y las capacitaciones serían ajenas a la práctica diaria. 2) La formación continua, tendría que estar adecuada al contexto y las necesidades, y además debiera darse durante el año, como una forma de acompañar al PJ.

"yo pienso que, no sé pu pienso que es tan enriquecedor ir aprendiendo, precisamente para ir haciendo mejor el trabajo" (E7, 105)

"(...) me acuerdo de tantos libros que me hicieron leer en psicología y la realidad de aquí es muy diferente de lo que te dice un libro (...)" (E3, 104)

"yo creo que durante el periodo escolar porque estaríamos como apoyando" (E8, 191)

4. Categoría emergente

Una categoría no anticipada fue la persona del profesor jefe y diferentes dimensiones de esta: 1) Vocación del PJ, aunque sean designados los PJ, la elección de la carrera y luego la posibilidad de asumir este cargo es una elección que se enraíza en las opciones vitales del profesor. En este marco, ser PJ implica gratificaciones como también cansancio, entrega, etc. 2) El PJ se muestra como modelo a los apoderados en la relación y preocupación por sus hijos (responsabilidad escolar del apoderado). Y además, se ve como modelo en su forma de hablar, en la forma de vestir y en su actuar.

"(...) hay papás que de repente que se molestan cuando tú los mandas a buscar, y te dan las respuesta es que yo trabajo y no puedo ir, no puedo ir a perder el tiempo. Yo siempre les digo que no se viene a perder el tiempo (...) yo al igual que usted también soy mamá y también soy apoderada y si a mí me mandan a llamar del colegio, obviamente tendré que buscar la instancia" (E1, 64).

Algunas tensiones entre el trabajo del PJ y la vida personal, son: 1) Cumplir con el trabajo de la jefatura de curso implica abrir espacios personales (se invierte tiempo extra y dinero) y profesionales (el trabajo de PJ, a veces limita al trabajo como Profesor de Asignatura). 2) Se resta participación en la propia vida familiar (llegar tarde a la casa por reuniones, y los problemas de la jefatura se comparten en la familia). 3) Se quita tiempo al descanso personal, puesto que se asume que ser PJ, lo es siempre y en todo momento.

“(...) yo me olvido de la casa yo me olvido (...) estando en el colegio (...) pero no así en la casa de los problemas del colegio (...)” (E8, 56-57)

B. Análisis relacional

1. Codificación Axial

La codificación Axial según Strauss y Corbin (2002) entrega profundidad y también estructura a las categorías, aquí de manera sistemática se relacionan las categorías entre sí. En el presente estudio se identificaron los siguientes fenómenos:

- 1.1 El PJ tiene principalmente un rol parental, en el cual quedan subsumidos los otros roles: 1) El rol parental es un tema transversal en el trabajo del PJ, que está definido en relación a un grupo específico, a quienes va conociendo, cuidando, defendiendo, comprendiendo, conteniendo cuando lo necesitan, los aconseja y orienta. Forma en valores, promueve la disciplina, se acerca a sus estudiantes, ordena y organiza las actividades de su curso. 2) El contexto favorece la relación parental con los estudiantes propiciando el tiempo para ello (consejo de curso, horas de asignatura con el curso). 3) Los estudiantes reconocen al PJ como apoyo y lo buscan ante los problemas que tienen en la comunidad escolar e incluso fuera de ella. 4) El Pj es incondicional a sus estudiantes, a quienes acoge, escucha y comprende, dándose una relación de afecto y confianza.

“(...) como la mamá y ellos son mis polluelos, son más grandes pero finalmente todavía aun son niños y, y uno piensa y uno se enriquece mucho con ellos porque ellos te esperan para igual que a las mamás paso esto tía por favor ayúdeme y eso no lo haces con otra persona lo haces con el PJ” (E10, 3)

- 1.2 Para el PJ el vínculo afectivo con sus estudiantes es fundamental y además, definitorio en una jefatura de curso: El vínculo que se construye es fundamentalmente afectivo y recíproco, que es favorecido por el contexto con las actividades y tiempos formales (orientación, entrevistas, reuniones, horas de clase con el curso). Ahora bien, si este vínculo no se va dando, es un motivo suficiente como para que el PJ deje la jefatura de curso. El vínculo afectivo entre el PJ y los estudiantes cuenta con la historia vincular en el espacio escolar del docente y con la experiencia previa de los alumnos. Dicho vínculo para el PJ se da en el marco afectivo que le proporciona su historia vincular, ya sea en interacciones con promociones anteriores o con PJ que han tenido los estudiantes con el curso a su cargo. Este vínculo considera el hecho de que el PJ responde (parentalmente) por los estudiantes ante las necesidades o problemática de éstos.

“Se crea un vínculo demasiado grande entre la profesora y el niño. (...) cuando vienen a preguntarme algo, pero tía si usted es mi profesora jefe. No yo ya no soy, pero tía yo soy su niño” (E7, 10)

El vínculo afectivo que se da con el PJ y sus estudiantes, influye profundamente en la vida del PJ, se podría decir que el PJ prioriza este vínculo aunque en ocasiones le implique restar tiempo a la propia familia.

- 1.3 A partir del vínculo afectivo entre el PJ y sus estudiantes, se genera una red de vínculos: A medida que se va construyendo el vínculo entre ellos (PJ y estudiantes), ya se va generando una red de vínculos como parte de la jefatura de curso, por ejemplo la relación con las familias está supeditada a lo que sucede con los alumnos. Aquí se busca apoyo y compromiso, a partir de las entrevistas y las reuniones. Con las autoridades del colegio, con los profesionales de apoyo y con los profesores de asignatura, también es un de apoyo y complementariedad, aunque no siempre se da. Es una red que implica a los mismos estudiantes, ya sean del curso o de otros.

“si generalmente uno anda buscando en conjunto en realidad como solucionar algunas situaciones siempre hay sugerencias por ejemplo yo tuve un apoyo bien grande de la profesora que fue el año pasado, profesora jefe (...)” (E8, 88)

- 1.4 La jefatura de curso implica distintos ámbitos de la vida del PJ, personal, familiar y profesional: Asumir una jefatura de curso influye en su vida personal y profesional. En algunos casos hasta la familia del profesor se involucra en los problemas y las actividades del curso. La jefatura va ocupando un espacio mayor al ejercicio laboral que tiene este mismo docente, en sus asignaturas con el curso y/o con otros, puesto que el profesor ocupa tiempo de este trabajo para dedicarlo a resolver problemas, aconsejar, organizar, entre otros. Ahora bien, es gratificante para ellos cuando se asocia a la vocación docente.

Hay tiempos formales e informales dedicados a la jefatura de curso, y es común que el PJ se quede afectado por los problemas de los estudiantes y eso involucra su vida personal. Los problemas familiares quedan fuera de la escuela, pero los problemas de sus estudiantes llegan a la casa.

E: (...) yo decía una vez decía en la casa yo estando en el colegio me olvido de todo que tenía a mi mamá a mi papa en la casa eran viejitos y mi marido me decía también se olvida de mí cierto yo no me acuerdo de los problemas de la casa me desconecto (E8, 56)

Es importante señalar las consecuencias que tiene este fenómeno, respecto a que en todo momento el docente tiene la labor de la jefatura de curso, los límites de dónde inicia o termina este trabajo no son claros.

2. Codificación Selectiva:

Finalmente se organizaron los resultados ya recogidos desde una mirada integradora, en una conceptualización que daría cuenta de la percepción de PJ de quinto y sexto básico, de colegios municipales de la comuna de La Florida, de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. El concepto organizador de los resultados consiste en que el trabajo del PJ es

construido en torno a ser figura de apego secundario para los estudiantes (figura nº 1).

Tanto el PJ, como la comunidad escolar favorecen esta construcción que orienta el trabajo de la jefatura de curso. El PJ como figura de apego se observa principalmente desde la construcción del vínculo afectivo como clave de su relación con los estudiantes y del rol parental que va desarrollándose en esa interacción.

Esta figura de apego para los estudiantes se manifiesta desde la relación afectiva con el PJ que se constituye desde la reciprocidad, contención y cercanía, esto se intenciona por el PJ, quién va manifestando continuamente su incondicionalidad con los alumnos. Es una figura que de acuerdo a lo visto en los análisis previos, es reconocida paulatinamente por los estudiantes como de apoyo fundamental en el contexto escolar, por lo tanto se trata de la persona a recurrir cuando se requiere, generándose así una profunda confianza como para compartir con el PJ lo que les sucede, sus problemas o actividades personales. El PJ se transforma no sólo en la persona a quién recurrir por problemas escolares, sino que además, en las experiencias personales fuera del ámbito escolar. Por lo tanto, para los alumnos la confianza en su profesor/a jefe rompería el límite de la vida escolar, siendo parte de la vida privada de los estudiantes. De esta manera, para los PJ construirse en la escuela como figura de apego implica ser siempre una base segura para los estudiantes, como ya se ha mencionado en la vida privada y escolar de éstos.

Ahora bien, una dificultad importante al asumir este rol de manera tan intensa, consiste en que no existirían las condiciones contextuales como para que el profesional que asuma una jefatura, tenga los recursos (formación, tiempo) necesarios para hacerlo sin que ello implique tanto trabajo fuera de lo formalmente establecido. En consecuencia, se puede inferir que lo que ha ocurrido con el PJ al ser una figura de apego para sus estudiantes, es que la jefatura implica no sólo tiempo, sino una entrega e involucramiento personal, que por un lado explican los PJ desde la elección vocacional, y por otro, lo asumen como una labor que abarca diferentes aspectos de su vida, no existiendo un cuestionamiento en torno a esto.

Es posible distinguir algunas estrategias de acción de parte del PJ, como por ejemplo la mantención en la búsqueda del apoyo para la labor que realizan, aquí sobresale poder realizar o fortalecer un trabajo en equipo con profesores de asignatura; la formación que sea para el apoyo de la labor que realiza el profesor a diario; la estructura organizacional de la comunidad ha de favorecer la permanencia del PJ con sus estudiantes, dar la posibilidad estructuralmente de la cercanía. El PJ como figura de apego conoce a sus alumnos lo que va favoreciendo la continua preocupación, apoyo, contención y comprensión del PJ ante las experiencias de los estudiantes, tanto en el ámbito escolar como fuera de él.

El PJ como figura de apego, puede propiciar el trabajo con el aprendizaje socioemocional y desde el mismo aprendizaje socioemocional puede encontrar herramientas para organizar y especificar las características de su rol.

III. Discusión y Conclusiones

Durante la investigación se fue explorando acerca de la percepción de PJ de quinto y sexto básico, de colegios municipales de la comuna de La Florida, de su rol en el aprendizaje socioemocional. Para ello se realizó primero una búsqueda bibliográfica que aportara con datos teóricos y empíricos. A partir de la metodología cualitativa, se organizó la recogida de datos, a medida en que se iba contando con esos datos, se fue analizando y construyendo los resultados de esta investigación. El principal resultado de esta investigación es que el PJ construye su rol en torno a ser figura de apego secundario para sus estudiantes, teniendo un rol fundamental en el trabajo del aprendizaje socioemocional; sin embargo también se evidencia la necesidad de que se dilucide ese rol, lo cual podría hacerse desde lo que se propone en la educación socioemocional.

Los vínculos afectivos construidos por el PJ y sus estudiantes están en interacción con el rol parental de éste. Los PJ se van vinculando afectivamente con los alumnos, conociéndolos, procurándoles bienestar, cuidado, contención, apoyo, resolución de problemas, entre otros.

El PJ se transforma en un agente válido e influyente para propiciar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes, por lo tanto, en un agente para el bienestar de los estudiantes, sus familias y otros actores de la comunidad.

Sin embargo, el PJ tiene una insuficiente formación en este tema y un rol poco definido. En este sentido, se hace necesaria una formación continua en el aprendizaje socioemocional, que le permita desarrollar herramientas, que sea concreta y práctica para el trabajo con sus estudiantes.

Del presente estudio se desprenden diversas consideraciones que parece importante desarrollar.

En primer lugar, los resultados de esta investigación evidencian una importante tensión entre los valores enseñados en la escuela y los valores enseñados en la casa. Quizás esto se puede resolver, pensando en que el niño se tiene que adecuar a los contextos, puesto que si no cumple con lo que se expresa en los colegios se arriesga a ser castigado y lo mismo podría suceder en la casa (por ejemplo cuando el niño dice que el celular es suyo porque su padre lo ha dicho y por eso no lo devuelve a los posibles dueños). Pero ¿Cómo vive esto el estudiante?, ¿A quién es leal? El estudiante se encuentra entre dos sistemas que no se han puesto de acuerdo en términos valóricos. Al respecto, es necesario pensar en la participación de la familia, Gubbins (2001) manifiesta que la participación de las familias en la escuela varía de acuerdo a los establecimientos. La escuela puede otorgar espacios de participación a los padres y apoderados,

este es un espacio claramente reconocido para el rol del PJ, ya que incluso desde el MINEDUC se ha preparado material para reuniones de apoderados y entrevistas (MINEDUC, 2000; Pérez, 2007). En segundo lugar, en términos valóricos ¿Cuál es la participación efectiva? ¿A qué se tiene que abrir la familia y la escuela? Aquí aunque se lleguen a acuerdos hay que considerar que tanto la familia como la escuela tienen sus propias formas de reconocimiento y expresión emocional, que suelen ser diferentes (Mestre, et al., 2011); luego están las propias narrativas en donde cada uno se va contando historias de sí mismo, se construye las vivencias en relación a esas narraciones que va creando (Linares, 2007). Entonces ante un mismo hecho las familias pueden relatarse y relatarle al niño algo diferente a lo narrado por la PJ en la escuela. El estudiante quedaría así en un conflicto en términos de lealtad, puesto que en la familia y con los profesores se han construido vínculos afectivos. Para Boszormenyi-Nagy y Spark (2008), las lealtades implican sentimientos de obligatoriedad con el grupo o con la familia, tiene que ver con varios factores más, sin embargo, se habla de vinculación de lealtades, que incluso van construyendo la propia identidad del sujeto. El niño quedaría entre dos vínculos, que al ser fiel a uno, deja de ser leal con el otro. Entonces el desafío para la escuela es muy importante, para que se trabaje con la familia en temáticas valóricas, lo que no necesariamente se aborda en reuniones informativas de estos temas a los padres y apoderados.

Un segundo aspecto a considerar se refiere a la responsabilidad respecto de los estudios y aprendizaje de los alumnos. Se atribuye a los padres y apoderados la responsabilidad de que los alumnos lleguen con los materiales y tareas hechas al día siguiente, como también que los cuadernos estén al día. Efectivamente podría pensarse desde la postura de los PJ, que éstos son los encargados y estarían cometiendo una falta y propiciando el fracaso. Puede ser que efectivamente los padres no estén comprometidos en el proceso de aprendizaje de sus hijos, pero si eso fuera así, ¿qué tendría que hacer el PJ como para que los estudiantes igual aprendan, siendo autónomos y responsables de sus procesos? Quizás no se ha asumido como una responsabilidad del PJ, porque al pensar que es la familia la encargada, ya no tendría otra cosa que hacer que recordar. Pero si se piensa como responsable, podría buscar y crear alternativas que motiven a los estudiantes a traer materiales y aprender lo que se da en las tareas.

Respecto de la relación entre los PJ y los profesores de asignatura, existen diferencias notables que en ocasiones son de tensión y en otras de colaboración: sin embargo, ya el mal comportamiento de los estudiantes que se da en los quinto y sexto con los profesores de asignatura en las clases, podría ser un factor que sustente un trabajo en equipo entre los docentes. Quizás la respuesta inmediata a esta problemática no esté en los profesores sino que al no existir una estructura formal para el trabajo conjunto, no se alcanza a lograr una búsqueda de soluciones compartidas en el trabajo con los cursos. Se infiere que esto está invisibilizado para la organización de la comunidad escolar. Ahora bien, desde el aprendizaje socioemocional se esperaría un trabajo en equipo con otros profesores y otras personas en la escuela (Bisquerra, 2008). Al llevarlo a las aulas, el desafío se torna mayor, puesto que no estaría sistemáticamente organizado el

trabajo en equipo entre los profesores a propósito de la jefatura de curso. Incluso en la relación familia escuela, se puede encontrar documentos que apunten al trabajo operativo con las familias, pero no entre profesores (MINEDUC, 2000; Pérez, et al. 2007). Aquí se plantea otro desafío en términos de gestión y de organización del trabajo escolar.

Otro aspecto relevante a considerar es la excesiva focalización del PJ en el rendimiento académico, en la conducta y en la puntualidad, en desmedro del aprendizaje socioemocional. Aquí el acompañamiento afectivo de los estudiantes a su cargo es abordado como algo que también se realiza, pero situado en el ámbito más informal y asociado a vínculos más bien parento-filiales. Lo que no se ha considerado en la presente argumentación, consiste en que en la comunidad escolar no son los profesores los que dan las condiciones a lo menos iniciales para trabajar el aprendizaje socioemocional. Y además, no sólo serían las autoridades de la comunidad educativa, sino que de manera explícita en el ámbito curricular desde el MINEDUC. Es decir, si bien el PJ podría llegar a ser un agente válido en el aprendizaje socioemocional, se requiere que se generen las condiciones para ello. Otro aspecto que la argumentación anterior no consideró es que efectivamente se requiere de una adecuada disciplina y un adecuado logro académico; en otras palabras, es necesario que los estudiantes vengan a clases y tengan un comportamiento afín con el bienestar propio y de los otros actores de la comunidad, y que tengan un buen aprendizaje.

Finalmente es importante considerar que la jefatura de curso deja subsumida a ella, todo lo demás que tiene que realizar el profesor, incluida algunas dimensiones fundamentales de su vida personal: Esto es un problema fundamental, puesto que al no tener claros los límites de este trabajo, el PJ permanece en una constante tensión, que afectaría su trabajo como profesor de asignatura, en tanto cede tiempo de ella a los estudiantes para tratar temas de la jefatura. Además, se afectaría la participación en el ámbito familiar, porque el profesor al no contar con los tiempos necesarios, le resta de su vida privada (familia y descanso). Pero no sólo esto, sino que la alta demanda provoca un alto desgaste profesional, que quedaría justificado a partir del discurso de que al asumir la jefatura se sabe que implica diversos aspectos que va incluso más allá del trabajo en el colegio. Sin embargo ¿Podría ser diferente? ¿Cómo ser un agente en el desarrollo del aprendizaje socioemocional de los estudiantes, si uno de los primeros elementos que éste implica está oculto o velado? Al ser tan demandante el trabajo del PJ, por el cuidado y bienestar de los alumnos dejarían de lado el personal, elemento clave en su logro del aprendizaje socioemocional, porque no sólo es para que los niños estén mejor, sino que también para que ellos y otros actores lo estén. El PJ se construye como figura de apego para los estudiantes y es reconocido por ellos, pero sin las condiciones básicas operativas adecuadas, quizás a partir del aprendizaje y desarrollo socioemocional, contando con la formación necesaria se puede resignificar su trabajo.

Quizás el primer paso que tienen que dar las comunidades educativas y fortalecidas por el apoyo del MINEDUC, tiene que ver con la formación en

contenidos porque al parecer se le está exigiendo a los PJ que realicen una tarea que es magnánima, y no sólo no están preparados, sino que además, no se cuenta con las condiciones estructurales necesaria para lograr llevarla adelante sin que implique tanto desgaste de su parte. Y esa formación tiene que ser concreta y posible de llevar a la práctica, integrando lo cotidiano de los PJ, que no sólo sea informativa, sino que aporte con las herramientas propicias en este proceso escolar. Por ejemplo, pensar en un programa de trabajo con las competencias emocionales, implica que las personas a cargo lo hagan en equipo y estén preparadas para ello (Repetto & Pena, 2010). No sólo el bienestar de los alumnos es importante, sino que también el del docente. Por ejemplo las escuelas tienen tiempos formales para que los PJ se reúnan con los niños y también con los padres y/o apoderados, pero no hay un tiempo formal para que en lo continuo se reúnan con los profesores de asignatura en la búsqueda de mejores estrategias de trabajo. No se ha considerado que el cansancio que sufren de manera progresiva los profesores empeore con la falta de apoyo entre colegas (Hargreaves, 1978, citado en Geddes, 2010). Tampoco se ha destinado un mayor tiempo a la jefatura o no se ha confeccionado un plan de formación que aporte a esa jefatura, puesto que los perfeccionamientos enfocados a profundizar en la especialidad disciplinar.

Ahora bien, esto desafía aún más lo que hay que realizar en términos del aprendizaje socioemocional, ya que se requiere de ciertas condiciones para que las comunidades se reestructuren pensando no sólo en el aprendizaje cognitivo y en las pruebas de evaluación externas (SIMCE), sino que se apunte hacia una educación de calidad que integre aprendizajes cognitivos y socioemocionales como elementos claves de bienestar.

Es importante señalar algunas limitaciones del presente estudio y directrices para futuras investigaciones. Primero, aunque no se delimitó como parte de las disposiciones metodológicas de la investigación, la muestra quedó formada sólo por mujeres, no fue un criterio de selección de la muestra, si no que se buscó sobre todo PJ de quinto y sexto básico. En relación a esto es importante considerar los Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008 (MINEDUC, 2007-2008) que muestran que 22,5% de los profesores en Educación Básica son varones, y el 77,5% son mujeres. La segunda limitación se dio debido a las movilizaciones estudiantiles, que dificultaron el acceso a la muestra. A futuro, un complemento relevante a este estudio consistiría en explorar y conocer la percepción en este tema, de otros actores de las comunidades educativas, como pueden ser estudiantes, padres y apoderados, profesores de asignatura, directivos.

Referencias bibliográficas

- Alcalay, L., Milicic, N., Berger, C. & Fantuzzi, X. (en prensa). Aprendizaje socioemocional y apego escolar: Favoreciendo la educación en diversidad. En *Diversidad y educación: miradas desde la psicología educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor –alumno*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Arón, A. & Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal* (2ª Edición). Chile: Editorial Andrés Bello.
- Azar de Sporn, S (1994). *Casamiento de dos sistemas con final feliz. Sistemas Familiares, 2*. Asociación sistémica de Buenos Aires.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M., & Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios Sobre Educación, 17*, 21-43.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar* (6ª edición). España: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. España: Wolters Kluwer.
- Boszormenyi- Nagy, I. & Spark, G. (2008). *Lealtades Invisibles*. (3ª Edición). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bowlby, J. (1989). *Una Base Segura*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (2006). *Vínculos Afectivos: Formación, desarrollo y pérdida* (5ª Edición). Madrid: Morata.
- Chaux, E. (2010). Aulas en Paz: Competencias ciudadanas y prevención. En A. Foxley, (Ed.), *Aprendiendo a vivir juntos*. Chile: UNESCO/MINEDUC.
- Díaz, R. & Vargas, A. (2005). *Desarrollo y validación de un instrumento para medir estilos de apego en niños y niñas de primaria*. Unidad de investigaciones psicosociales. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 16 de Enero de 2011, de: <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico4/4%20PSICO%20005.pdf>
- Elías, M. (2002). New Roles for School Psychologists: addressing the social and Emotional Learning Needs of Students. *School Psychology Review, 31*, 43-62.
- Elías, M. (2003). *Aprendizaje académico y socio-emocional*. Recuperado el 2 de Noviembre, 2010, de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_11s.pdf
- Erikson, E. (1959). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.
- Extremera, N. & Fernández- Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación, 32*, 97-166.
- Fernández- Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 16 de Enero de 2012 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>

- Fernández Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19. Recuperado el 30 de Junio, de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411927005.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Florenzano, R. & Valdés, M. (2005). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago: Ediciones universidad Católica de Chile.
- Fundación Chile (2006a). *Cargo: Profesor Jefe de Enseñanza Media. Perfil de Competencia*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2010 de: <http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/File/PerfilProfJefeSegundoCicloBasico.pdf>
- Fundación Chile (2006b). *Cargo: Profesor Jefe Primer Ciclo Básico. Perfil de Competencia*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2010 de: <http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/File/PerfilProfJefeSegundoCicloBasico.pdf>
- Fundación Chile (2006c). *Cargo: Profesor Jefe Segundo Ciclo Básico. Perfil de Competencia*. Extraído el 18 de Noviembre de 2010 de: <http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/File/PerfilProfJefeSegundoCicloBasico.pdf>
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula* (2ª reimpresión). España: Editorial Graó.
- Goleman, D. (2010). *La Inteligencia Emocional*. (25ª Edición). Buenos Aires: Vergara.
- Gubbins, V. (2001). Relación entre Escuelas, Familias, y Comunidad: Estado Presente y Desafíos Pendientes. *Revista Electrónica Umbral*, 7, Recuperado el 8 de Marzo, de 2012, de: <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CRelaci%C3%B3n%20escuela%20familia.pdf>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- Linares, J. (2007). *Identidad y Narrativa*. Barcelona: Paidós.
- Lopes, P.N. & Salovey, P. (2004). Toward a broader education. In H.J. Walberg, M.C. Wang, R.J.E. Zins & P. Weissberg (eds.): *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.
- Mestre, J., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. & Gonzalez, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Reifop*, 14. Recuperado el 16 de Enero de 2012 de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324675344.pdf

- MINEDUC (2000). *Profesores jefes y familia: enseñanza básica (5° a 8°)*. Chile: Mineduc.
- MINEDUC (2007-2008). *Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008*.
- Ortega, R., Romera, E. & Del Rey, R. (2010). Construir la convivencia escolar: Un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación ciudadana. En A. Foxley (Ed.). *Aprendiendo a vivir juntos*. Chile: UNESCO/MINEDUC
- Parraguez, S., Navarro, A. y Retamal, M. (2010). *El Profesor Jefe en la Transversalidad*. (3ª reimpresión). Chile: Universidad de Santiago de Chile, Facultad de Humanidades, Departamento de Educación.
- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K., & Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students*. CASEL
- Pérez, L., Cortese, I. & Gallardo, G. (2007). *Manual para profesores jefe, construyendo una alianza efectiva familia- escuela*. Chile: Unicef.
- Piaget, J. (1967) *Seis estudios de Psicología*. Madrid: Seix Barral.
- Pinedo, J. & Santelices, M. (2006). Apego adulto: Los Modelos operantes internos y la teoría de la mente. *Terapia Psicológica*, 24, 201-210. Recuperado el 16 de Enero de 2012 desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/785/78524210.pdf>
- Redorta, J., Obiols, M. & Bisquerra, R. (2011). *Emoción y Conflicto* (4ª edición). España: Paidós.
- Renom, A. Coordinadora (2010). *Educación Emocional Programa para Educación Primaria (6 a 12 años)* (3ª Edición). España: Wolters Kluwer.
- Repetto, E., & Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación (REICE)*. Consultado el 12 de Diciembre de 2010, de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14. http://heblab.research.yale.edu/pub_pdf/pub68_SaloveyGrewal2005_scienc eofEI.pdf
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Londres: SAGE.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos*. España: Paidós.

Unicef (2005). *Buenas prácticas para una Pedagogía efectiva*. Recuperado el 2 de Febrero, de: http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/profesores.pdf

Anexo 1

Figura 1. Fenómeno emergente del análisis selectivo: El rol de profesor jefe como figura de apego secundario (figura elaborada por los autores)

Notas

¹ Este artículo corresponde a la tesis para optar al grado de Magister en Psicología Educacional por la Universidad Alberto Hurtado de Lorena Toro. Este trabajo es parte del proyecto Fondecyt 1100391 (2010-2013).

² Para referirse a profesor o profesora jefe.

