



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile



MATERIAL DE APOYO PARA EDUCADORES,
PROFESORES JEFES Y EQUIPOS DIRECTIVOS

REUNIONES CON LAS FAMILIAS

FORTALECER LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIAS PARA PROMOVER
EL PLENO DESARROLLO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES



TOMO 2

MATERIAL DE APOYO PARA EDUCADORES,
PROFESORES JEFES Y EQUIPOS DIRECTIVOS

REUNIONES CON LAS FAMILIAS

FORTALECER LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIAS PARA PROMOVER
EL PLENO DESARROLLO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

TOMO 2

Instituciones responsables:

UNICEF
MINEDUC, División de Educación General

© Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, UNICEF

Autor:

Gonzalo Gallardo

Coordinación editorial:

UNICEF: Patricia Núñez (Oficial de Programa), Teresa Ramírez (Consultora)
MINEDUC: Miguel Rozas, Verónica Chaverini, Patricia Gallardo, Vivian Murúa, Iván Pedraza, Patricia Torres y Alicia Zorrilla

Edición:

Carolina Silva

Ilustraciones:

Sol Díaz

Diseño y diagramación:

Paulina Fuentes

Registro de propiedad intelectual:

A-272048

ISBN:

978-92-806-4851-5

Impreso en:

Editora e Imprenta Maval Ltda.

Santiago de Chile, 2016

Esta publicación está disponible en www.unicef.cl y www.mineduc.cl

Este material se enlaza con publicaciones previas de UNICEF ligadas al fortalecimiento de la relación escuela-familias: "Manual para Profesores Jefe. Construyendo una alianza efectiva familia escuela" del año 2007 y "Manual para Profesores Jefes. Acercando las familias a la escuela", en sus ediciones de 2009 y 2011.

Para la creación de este nuevo material, se contactó a escuelas que habían ocupado las versiones anteriores para conocer su experiencia de uso y recibir sugerencias, se logró probar algunas estrategias del material en terreno y se recibieron comentarios de diversos profesionales a los borradores en desarrollo. Todos los aportes ayudaron al perfeccionamiento progresivo de este material durante su creación. En este sentido, se agradece encarecidamente la generosa disposición de las escuelas "Valle del Inca" de la comuna de Conchalí y "General San Martín" de Maipú; el apoyo crítico y colaborativo de profesionales de la División de Educación General del MINEDUC, de la Unidad de Género del MINEDUC y del SENDA del Ministerio del Interior; la confianza, energía y apoyo constante de profesionales y consultores de la sede en Chile de UNICEF y las sugerencias de edición recibidas desde la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNICEF (LACRO) y desde académicos de las Escuelas de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Alberto Hurtado.

El uso de este material es gratuito para fines de enseñanza, estudio o investigación sin fines de lucro. Copias o extractos de este libro se pueden archivar electrónicamente, imprimir o distribuir, con la condición de que se mencione la fuente.

CONTENIDO TOMO 2

CAPÍTULO VI:

PROPUESTAS DE REUNIONES ORIENTADAS A FAVORECER EL APOYO FAMILIAR EN EL APRENDIZAJE	5
SESIONES PROPUESTAS	17
FAMILIAS APOYANDO LA EDUCACIÓN	18
¿CÓMO AYUDARLES A ESTUDIAR?	34
PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA PARA EL BIENESTAR	54
TRANSICIONES ESCOLARES (ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES EDUCATIVOS)	75
CONVIVENCIA ESCOLAR PARTICIPATIVA, INCLUSIVA Y DEMOCRÁTICA	100
MATONAJE ESCOLAR (BULLYING): PREVENCIÓN EN COMUNIDAD	126
ANEXO ENCUESTA DE EVALUACIÓN DE REUNIONES	152
REFERENCIAS	153

TRABAJO COLABORATIVO





CAPÍTULO VI:

**PROPUESTAS DE REUNIONES
ORIENTADAS A FAVORECER
EL APOYO FAMILIAR EN EL
APRENDIZAJE**

En este segundo tomo del material, educadores, profesores jefes y equipos directivos podrán encontrar propuestas concretas de reuniones con las familias orientadas a favorecer el apoyo familiar en el aprendizaje.

REUNIONES ORIENTADAS A FAVORECER EL APOYO FAMILIAR EN EL APRENDIZAJE

El involucramiento familiar tiene incidencia en los resultados de aprendizaje del estudiantado (Sheldon, 2013). La escuela puede apoyar a las familias brindando información e ideas que favorezcan el aprendizaje en casa, el desarrollo de habilidades de estudio y la planificación de la vida futura (Epstein, 2013). Cada escuela también puede incorporar a las familias en la construcción de una convivencia escolar democrática y promotora del buen trato, favoreciendo el aprendizaje y bienestar de la comunidad escolar en su conjunto.

Las reuniones diseñadas en este material, que apuntan a estos objetivos, son las siguientes:

- *Familias apoyando la educación*
- *¿Cómo ayudarles a estudiar?*
- *Promoción de la autonomía para el bienestar*
- *Transiciones escolares (articulación entre niveles educativos)*
- *Convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática*
- *Matonaje escolar (bullying): prevención en comunidad*

Promover el involucramiento familiar en el aprendizaje genera condiciones de base que pueden ofrecer beneficios para toda la comunidad escolar. Epstein (2013) describe los siguientes resultados del involucramiento familiar en la educación:

RESULTADOS PARA LAS FAMILIAS

- Conocimiento respecto a cómo apoyar y ayudar a los estudiantes cada año escolar, desde el hogar.
- Intercambio de ideas y experiencias con otras familias y con la escuela.
- Mayor comprensión del Proyecto Educativo Institucional y del programa de estudios general.
- Confianza en las propias habilidades para apoyar el desarrollo de niñas y niños.

RESULTADOS PARA LA ESCUELA

- Mayor comprensión de las historias y cultura de cada familia, sus preocupaciones, objetivos, necesidades y expectativas.
- Respeto por los esfuerzos y fortalezas de las familias.
- Mayor conocimiento de la diversidad estudiantil.
- Reconocimiento del esfuerzo de todas las familias para motivar el aprendizaje.
- Satisfacción docente por el mayor apoyo familiar percibido.

RESULTADOS PARA EL ESTUDIANTADO

- Conciencia del apoyo, valoración y supervisión familiar respecto a los estudios.
- Valoración positiva de la importancia de la escuela.
- Buena asistencia a clases.
- Equilibrio entre tareas escolares y otras actividades.
- Actitud positiva hacia la escuela.
- Mejora en habilidades y destrezas escolares.

¿Qué información ofrece cada propuesta de sesión de reunión?

1. Material técnico para educadores, profesores jefes y equipos directivos, elaborado para cada reunión y orientado a apoyar la preparación y contextualización del tema central.

2. Ficha de actividad central de reunión con las familias, en la que educadores o profesores jefes a cargo de realizar la reunión encontrarán la siguiente información:

a. Tiempo propuesto: todas las actividades tienen una duración aproximada de 30 minutos, tiempo que puede variar de acuerdo a los requerimientos de cada sesión. La idea es poder realizar además otras acciones habituales de reunión, como entrega de notas, transmisión de información contingente o discusión de alguna situación específica.

b. Preparación de la sala: sugerencias para la preparación del espacio físico donde se realizará la reunión.

c. Materiales necesarios: listado de materiales a solicitar a la institución para desarrollar la reunión.

d. Objetivos de la actividad central: descripción de qué es lo que se espera lograr con la actividad propuesta para la reunión.

e. Descripción de la actividad central, distinguiendo:

i. INICIO: contiene elementos importantes a señalar para motivar y promover la participación activa de las personas asistentes.

ii. DESARROLLO: incluye las distintas acciones que debe realizar cada participante de la reunión, sean actividades individuales o grupales. Este es el momento más relevante, donde por lo general se proponen situaciones de diálogo y colaboración entre las familias, para abordar el tema central de la reunión y aprender en conjunto. Este momento culmina, generalmente, con un plenario, una puesta en común de los principales acuerdos alcanzados.

iii. CIERRE: implica una breve síntesis de la sesión. En este momento se refuerzan los acuerdos y compromisos que familias y escuela hayan adoptado en relación con el tema de la reunión.

3. Pauta de trabajo para la reunión: la mayoría de las reuniones propone el uso de algún material, cuyo fin es estimular la discusión participativa o la reflexión, “romper el hielo” y activar el diálogo. Este material puede tomar forma de tarjetas con afirmaciones o preguntas, una pauta de autoevaluación o bien una pauta de discusión. Estos materiales pueden ser impresos o proyectados en una presentación por parte de la escuela.

4. Documento de apoyo para las familias: breves documentos con información específica para las familias. Estos materiales pueden ser impresos y entregados directamente a cada familia, o ser utilizados por el educador, educadora o profesor jefe como referentes para la construcción de presentaciones a exponer en la reunión.

Propuestas flexibles, abiertas a la transformación



Los diseños de reunión de este material son propuestas flexibles. En ningún sentido representan “recetas” rígidas. Cada reunión puede ser adaptada y transformada de modo que se ajuste a cada institución.

Por ejemplo, si bien la mayoría de las actividades suponen la realización de discusiones grupales, en escuelas con baja matrícula estas propuestas debieran ser necesariamente ajustadas.

De igual modo, los tiempos indicados para cada actividad son referenciales, por lo tanto, pueden ser modificados. La metodología puede variar ampliamente, en tanto no se descuiden los objetivos que cada sesión plantea. Además, cada educador, educadora o profesor jefe, desde su creatividad y experiencia, debe interpretar estas propuestas para aplicarlas a la realidad de su propio curso.

Independiente de las formas específicas que cada reunión pueda tomar, es importante velar porque cada encuentro entre familias y escuela transmita lo siguiente:



- Un esfuerzo genuino de la escuela por “incluir a todas las familias, no solo aquellas ya involucradas o las más fáciles de contactar” (Epstein y Sheldon, 2013, p.71).
- Respeto y valoración por todas las familias, sus experiencias, conocimientos y esperanzas ligadas a la educación. El buen trato es clave para la totalidad de las personas participantes.
- Una invitación real al diálogo, reflexión y discusión entre las familias, y entre familias y la escuela, representada por educadores y educadoras.
- Una preparación dedicada de la reunión, que dé cuenta de la importancia institucional dada a estos espacios de trabajo y del interés de convocar a todas las familias.
- Apertura de la escuela a aprender –en cada reunión– a ser y hacer una mejor escuela, avanzando junto a toda la comunidad escolar.

La tarea de educadores o profesores jefes es central en el desarrollo de estas propuestas de reuniones. Estas sesiones, como toda actividad que supone encuentro entre personas, “exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete en ella, un gusto especial por querer bien, no solo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien” (Freire, 2002, p.26).

Para que estas reuniones puedan ser desarrolladas, se necesitan condiciones institucionales que permitan a educadores y profesores jefes preparar cada sesión con dedicación y tiempo, para poder así encontrarse con las familias, conocerse y avanzar en un vínculo cercano escuela-familias.

SÍNTESIS DE OBJETIVOS Y NIVELES ESCOLARES DE LAS SESIONES PROPUESTAS EN ESTE TOMO

TEMA

Familias apoyando la educación

NOMBRE DE LA REUNIÓN

"Familias apoyando la educación"

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL

- Conocer expectativas de las familias respecto al desarrollo escolar de los y las estudiantes durante el nuevo año en curso.
- Generar compromisos entre la escuela y las familias respecto al apoyo escolar durante el año.

NIVEL ESCOLAR AL CUAL SE ORIENTA PREFERENTEMENTE

Desde NT a 8° básico

TEMA

¿Cómo ayudarles a estudiar?

NOMBRE DE LA REUNIÓN

"¿Cómo ayudarles a estudiar?"

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL

- Indagar la forma en que las familias apoyan a niños, niñas y adolescentes en sus aprendizajes escolares.
- Reconocer fortalezas y aspectos a mejorar en el apoyo escolar desde el hogar.

NIVEL ESCOLAR AL CUAL SE ORIENTA PREFERENTEMENTE

Desde NT a 8° básico

(Material para la sesión diferenciado según nivel educativo)



TEMA

Promoción de la autonomía para el bienestar

NOMBRE DE LA REUNIÓN

"Promoviendo autonomía en niños y niñas"

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL

- Favorecer la identificación de prácticas familiares promotoras de la autonomía en niños, niñas y adolescentes.
- Propiciar la reflexión conjunta sobre cómo hacer de la escuela un lugar que promueva en mayor medida la autonomía individual.

NIVEL ESCOLAR AL CUAL SE ORIENTA PREFERENTEMENTE

Desde NT a 8° básico

(Material para la sesión diferenciado según nivel educativo)



TEMA

Transiciones escolares (articulación entre niveles educativos)

NOMBRE DE LA REUNIÓN

"Transiciones escolares"

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL

- Favorecer el bienestar de niños, niñas y adolescentes en procesos de transición.
- Promover el diálogo escuela-familias respecto a las transiciones escolares.
- Facilitar el intercambio de experiencias, aprehensiones y sugerencias de acción entre las familias participantes.

NIVEL ESCOLAR AL CUAL SE ORIENTA PREFERENTEMENTE

Desde NT a 8° básico





TEMA

Convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática

NOMBRE DE LA REUNIÓN

“Desafíos y fortalezas de nuestra convivencia escolar”

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL

- Reflexionar respecto del sentido y significado de la convivencia escolar en cada curso.
- Promover la participación activa e intencionada de todos los actores de la comunidad educativa en el fortalecimiento de la convivencia escolar.

NIVEL ESCOLAR AL CUAL SE ORIENTA PREFERENTEMENTE

Desde NT a 8° básico

(Material para la sesión diferenciado según nivel educativo)



TEMA

Matonaje escolar (bullying): prevención en comunidad.

NOMBRE DE LA REUNIÓN

“Trabajando juntos por el buen trato entre las y los estudiantes”

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL

- Generar un diálogo entre las familias y entre la familia y la escuela respecto al matonaje escolar como fenómeno complejo a intervenir.
- Incorporar a las familias en el proceso de detectar, limitar el impacto y la presencia del matonaje entre estudiantes.

NIVEL ESCOLAR AL CUAL SE ORIENTA PREFERENTEMENTE

Desde NT a 8° básico

FAVORECER EL
APOYO FAMILIAR EN
EL APRENDIZAJE





SESIONES PROPUESTAS

FAMILIAS APOYANDO LA EDUCACIÓN

"Muchas manos facilitan una gran tarea. Viejo proverbio chino".

Kurt Vonnegut, "Cuna de Gato".



En educación, siempre es necesaria la ayuda. Nunca estarán de más las fuerzas y energías de otras personas y organizaciones que, más allá de la escuela, puedan apoyar el proceso de formación que desarrollan niños, niñas y adolescentes. La educación es tarea de la comunidad en su conjunto. Por ello, involucrar a las familias en la formación escolar es una necesidad para las escuelas.

Para sumar a las familias en la gran tarea educativa es necesario abrir las puertas de la escuela y convocarlas a participar, a que se comprometan en todo lo que puedan brindar a la comunidad escolar. La responsabilidad de invitar, recibir y acoger a las familias para que participen es de la escuela, de sus equipos directivos, educadores y educadoras, paradocentes y auxiliares. Todas y todos pueden ayudar a hacer que cada familia se sienta cómoda, valorada y bien recibida en la escuela.

Esta sesión busca generar los primeros acercamientos entre escuela y familias. **Las reuniones son el ámbito estratégico donde convergen la mayoría de las familias y donde la escuela puede transmitir con seguridad su intención de contar con la participación de la comunidad local a lo largo del año.**

Por ello, esta propuesta de reunión es una de las pocas de este material que tiene un momento específico de aplicación: **está pensada para iniciar el año escolar.** Su finalidad es conocer las expectativas con las cuales llegan las familias para relacionarse con la escuela, así como aquello a lo que están dispuestas a comprometerse en función del desarrollo de las y los estudiantes,

además de sus dudas respecto a su propia participación. Esta reunión tiene así tanto una función diagnóstica –permite conocer mejor a las familias– como también una motivadora, en el sentido de involucrar y comprometer a madres, padres, apoderados y apoderadas.

Es importante considerar que esta reunión podría ser la primera en una modalidad de trabajo que requiere de la participación activa de las familias durante la sesión. La reunión no se limita a la exposición de información sino que, como en todas las que propone este material, se necesita la participación, opinión y discusión activa de las familias. Esto puede ser novedoso para algunas personas. Por lo mismo, puede generar inquietud e incluso distancia respecto a la propuesta.

Dado que no necesariamente la escuela ha diseñado antes estrategias de discusión y trabajo entre las familias, es relevante considerar los beneficios de trabajar de esta manera, para comunicarlo con claridad, transmitir confianza a las familias y motivarlas a participar. Algunos de estos beneficios son los siguientes:

- Al ser una reunión dialogante y no meramente expositiva, **las personas tienen más poder de participación**. La reunión se vuelve un espacio de encuentro colaborativo, un ámbito democrático de reflexión.
- Al dialogar y participar en conjunto, las familias **pueden identificar puntos de encuentro** que favorezcan su trabajo como comunidad a futuro.
- Al discutir entre las familias temas relacionados con el desarrollo presente y futuro de niños, niñas y adolescentes, ellas **pueden encontrar ideas novedosas para resolver situaciones específicas** y apoyar el desarrollo integral del estudiantado.
- Al compartir y aprender entre escuela y familias cómo hacer una mejor experiencia escolar para niños, niñas y adolescentes, se refuerza la idea central que guía este material, que sostiene que **la educación es mejor cuando las familias están presentes**.



- Al escuchar las opiniones y conocimientos de las familias, quienes conforman la comunidad escolar aprenden del entorno en que está inserta la escuela, valorando de manera genuina los saberes de su comunidad.
- Al escuchar y compartir con las familias, **es posible para la escuela reconocer mejor sus fortalezas, convocar y trabajar mejor con toda la comunidad.**

Otro aspecto a considerar durante esta primera reunión es aspirar a involucrar de manera permanente a las familias en la formación de niños, niñas y adolescentes. Esto implica **transmitir con claridad cuál es la importancia de que las familias participen en la educación.** Al respecto, el educador o educadora puede señalar algunos de los siguientes argumentos:

- Las familias aportan en la construcción de sentido que niños, niñas y adolescentes asignan a su paso por la escuela. El sentido que alcance la actividad de aprendizaje para el estudiantado influye de modo crucial en su motivación por aprender.
- Las familias son fundamentales tanto en la construcción de los primeros vínculos afectivos –que permiten a niños y niñas conformar su autoimagen y les otorgan seguridad para enfrentarse a los desafíos de la vida cotidiana– como en la creación de hábitos escolares y en la valoración de la escuela, asegurando, desde el hogar, la asistencia diaria y la provisión de sustento material y emocional para aprender día a día.
- Cuando las familias participan en la educación, niños, niñas y adolescentes tienen una actitud más positiva hacia la escuela.
- Cuando las familias conversan con niños, niñas y adolescentes sobre su vida en la escuela y sus planes futuros, cada estudiante obtiene mejores resultados académicos (Sheldon, 2013).
- El apoyo y la orientación familiar pueden ayudar a que las y los estudiantes transiten de manera satisfactoria desde un ciclo educativo a otro como, por ejemplo, ingresar a la escuela básica o cambiarse de establecimiento (Sheldon, 2013).
- Cuando las familias tienen altas expectativas educativas sobre el rendimiento de niños, niñas y adolescentes, existen mayores posibilidades de que estos continúen sus estudios y obtengan buenos resultados.

No siempre las familias son invitadas a participar desde la valoración de su rol. En muchas ocasiones en las reuniones, incluso, se amonesta verbalmente a las familias presentes por la ausencia de otras familias. Resulta necesario señalar con claridad las ventajas que se han identificado de la participación familiar en educación, y abrir de este modo una invitación a formar una alianza.

En la preparación de esta reunión –y de todas las que se proponen en este material– es relevante que la escuela trabaje en equipo, discutiendo los énfasis y el sentido de este trabajo en espacios de

reflexión pedagógica. Además, aun si no se tuviera información específica sobre cada familia en cada curso, resulta importante imaginar la diversidad de familias y personas que la escuela recibirá en las reuniones y elaborar una propuesta donde todas tengan cabida –imaginando entonces cómo incluir a personas con necesidades educativas especiales, migrantes que se insertan en Chile recientemente o personas no lectoras, por ejemplo–, haciendo de cada reunión un espacio inclusivo.

Por último, es muy importante que la escuela conozca el sentido que las familias le otorgan a su participación en la educación, y las dificultades que enfrentan en ese proceso.

Esta primera reunión puede ayudar a conocer los aspectos que motivan a las familias a vincularse con la escuela, así como a identificar los obstáculos que han enfrentado para participar. Acceder a esta información es importante para limitar las barreras de acceso a la participación y promover la construcción de acuerdos y compromisos que permitan coordinar las acciones de la escuela y familias a futuro.

FICHA ACTIVIDAD CENTRAL REUNIÓN CON LAS FAMILIAS

FAMILIAS APOYANDO LA EDUCACIÓN



Se sugiere programar esta sesión para el inicio del año escolar, para así hacer más pertinente su temática con los procesos en curso.



TIEMPO

> 30 minutos



PREPARACIÓN DE LA SALA

- Formar grupos de trabajo con “mesas redondas” para 4 a 6 asistentes.
- Si es posible, tener disponibles vasos suficientes y jarras de agua fresca y/o agua caliente y bolsas de té y café.



MATERIALES NECESARIOS

- Etiquetas (idealmente autoadhesivas) para que cada asistente coloque su nombre
- 21 tarjetas grandes “en blanco”, recortadas para la “fase grupal” (son tres tarjetas por grupo; cada tarjeta debe ser del porte de media hoja tamaño carta)
- Un pliego de papel kraft
- Cinta adhesiva para pegar el papel kraft en la pizarra
- Una barra adhesiva
- 8 plumones (uno para cada grupo de trabajo y uno para el educador o educadora a cargo)
- Copias impresas de la pauta de trabajo (págs. 30-31) de esta sesión (al menos una pauta por grupo)
- Copias impresas para cada participante del documento de apoyo (pág. 32) para las familias (solo si es posible imprimir estas copias)
- Copias de encuesta de evaluación de reuniones para cada familiar asistente.



OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL

- Conocer las expectativas de las familias respecto al desarrollo escolar de los y las estudiantes durante el nuevo año en curso.
- Generar compromisos entre la escuela y las familias respecto al apoyo escolar durante el año.



INICIO > 3 MINUTOS

- Antes de empezar la reunión, al recibir a las familias, pedir a todos los asistentes que se coloquen una etiqueta con su nombre. Tratar durante la reunión en lo posible de nombrar a cada quien por su nombre, enfatizando que más allá de los roles, son adultos que se están encontrando en función del bienestar de las niñas y niños de los cuales son responsables.
- El educador, educadora, profesora o profesor jefe a cargo introduce la sesión y sus objetivos, motivando la participación activa de todas las personas.
- Es deseable dejar temas administrativos –entrega de calendario académico, por ejemplo– para el final de la sesión, así como también la atención de casos particulares.
- Indicar el sentido principal de la reunión: **conocer qué esperan las familias respecto al desarrollo escolar de los y las estudiantes durante el nuevo año y generar acuerdos iniciales entre la escuela y las familias, con el fin de construir lazos de trabajo y apoyo conjunto en función del bienestar y desarrollo integral del estudiantado.**
- Señalar que la escuela aspira genuinamente a trabajar de manera colaborativa con las familias, entendiendo que la tarea educativa demanda del apoyo y participación de toda la comunidad.



DESARROLLO > 20 MINUTOS

Fase grupal

- Solicitar a las familias que formen grupos de trabajo, idealmente de 6 personas cada uno, cautelando la incorporación de todas las personas asistentes.
- Como esta puede ser la primera reunión del año, ofrecer unos minutos para que las personas se presenten entre sí en cada grupo.
- Entregar una pauta de trabajo, tres tarjetas en blanco y un plumón a cada grupo.
- Leer la pauta de trabajo de la reunión –adjunta en este material– en voz alta para todas y todos, aclarando dudas si es necesario. La pauta indica que, primero, las familias deben discutir en grupo sus expectativas para el desarrollo de los y las estudiantes durante el nuevo año, luego definir los principales apoyos que cada familia se compromete a realizar para favorecer el aprendizaje de cada estudiante y, finalmente, indicar barreras o dudas respecto a su participación en la educación de niños, niñas y adolescentes.
- Mencionar que la participación y la opinión de todos y todas es relevante, y que este espacio ha sido pensado para abrir temas de discusión que podrán trabajar durante el año completo.
- Cada grupo debe elegir las principales expectativas y compromisos para el año, y escribirlos en cada una de las tarjetas en blanco que le fueron entregadas.
- Indicar el tiempo disponible para la discusión grupal (20 minutos).
- Solicitar que una persona representante de cada grupo se encargue de anotar las conclusiones para cada pregunta y sintetizarlas en las tarjetas entregadas.



Plenario

- Mientras los grupos trabajan, el educador o educadora a cargo pega en el espacio de la pizarra un papel kraft dividido en tres, con las categorías “Expectativas”, “Apoyo comprometido” y “Dudas”, donde se adherirán luego las tarjetas elaboradas por las familias como respuesta a las preguntas de la pauta de trabajo.

EXPECTATIVAS

APOYO COMPROMETIDO

DUDAS

- Cumplido el tiempo de trabajo grupal, invitar a los asistentes a iniciar el plenario con las siguientes instrucciones: **cada grupo leerá a su turno las tarjetas elaboradas durante la discusión, para luego pegarlas en el papelógrafo de la pizarra, bajo la categoría correspondiente.**
- Si surgen expectativas y apoyos comprometidos similares o idénticos (por ejemplo, dos grupos dicen esperar que a sus estudiantes les vaya bien en el año o que aprendan mucho, y se comprometen a ir a las reuniones de apoderados y dar espacio en casa para el estudio), comentarlo y pegar de todos modos las tarjetas “repetidas”.



CIERRE > 7 MINUTOS

Síntesis

- Luego que todos los grupos han tenido la posibilidad de tomar la palabra, el educador o la educadora a cargo puede desarrollar una breve síntesis de lo que haya surgido.

- Por ejemplo, decir: *“Las expectativas del curso para este año se refieren principalmente al aprendizaje de las y los estudiantes, al buen trato y a la construcción de una comunicación efectiva entre familia y escuela. Por otro lado, los apoyos comprometidos para el año de forma más recurrentes están asociados a la asistencia y puntualidad, definición y cumplimiento de horarios de estudio en la casa, asistencia a reuniones y entrevistas, y búsqueda de material de apoyo para las tareas”.*

- **Señalar que el cumplimiento de las expectativas de las familias es un compromiso para la escuela, que requiere del apoyo de las familias.**

- Indicar que es muy importante **recordar durante el año los apoyos que las familias están dispuestas a comprometer para acompañar el desarrollo de las y los estudiantes.**

- Comprometer orientación respecto a las dudas referidas por las familias para apoyar el aprendizaje de niños y niñas durante el año.

- Agradecer la participación de las familias en la actividad.

- Distribuir –si es posible contar con copias impresas– el documento de apoyo para las familias sugerido en este material o bien, proyectar o escribir en la pizarra.

- Evaluar la posibilidad de elaborar una presentación con ideas fuerza ofrecidas en este material para exponerlo al inicio o al cierre de la actividad, en el que se refuercen los aspectos centrales respecto a la participación de las familias en la educación.

- Finalmente, explicar que la escuela aspira a mejorar cada reunión y que, para ello, se les aplicará una encuesta.

- Entregar encuesta de evaluación de reuniones.

PAUTA DE TRABAJO

FAMILIAS APOYANDO LA EDUCACIÓN

Por favor, compartan y discutan las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son sus expectativas para este año escolar respecto al aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas?
2. ¿Cómo pueden comprometerse las familias para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas de este curso?
3. ¿Qué barreras o dudas enfrentan como familias para apoyar activamente el aprendizaje de niños y niñas?

Cuando hayan avanzado en la discusión, y tengan acuerdos respecto a las EXPECTATIVAS para este año, los APOYOS COMPROMETIDOS para este curso como familias y hayan identificado DUDAS al respecto, por favor, escriban sus principales conclusiones grupales en cada una de las hojas en blanco que recibieron:

EXPECTATIVAS

APOYOS COMPROMETIDOS

DUDAS



Escojan una persona representante por grupo para que tome nota y lea más adelante sus acuerdos.

¿CÓMO PUEDEN LAS FAMILIAS APORTAR EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES?

• **Ayudándolos a conocerse y confiar en sí mismos/as:** una forma de promover el interés por aprender en niñas y niños es favorecer una buena autoestima, entendida como el sentimiento de aceptación y estima que tienen de sí mismos. La autoestima se relaciona con la imagen que tienen de sus capacidades y de su valía personal.

• **Apoyando siempre, promoviendo el esfuerzo y estudio, especialmente frente a tareas difíciles:** los mensajes respecto a las capacidades de niñas y niños deben siempre orientarse a reconocer los límites o dificultades en las tareas, y no en las personas.

• **Teniendo confianza y creyendo en las posibilidades de niños y niñas:** la valoración que un niño o niña tenga de sí se forma a partir de las valoraciones que realizan las personas significativas de su entorno más cercano (padres, madres, abuelos o quien cumpla con el rol de persona adulta significativa en su desarrollo escolar).

Las esperanzas, creencias y expectativas que las familias tienen del estudiantado influyen en su conducta. Si ven que confían en ellas y ellos, en sus capacidades, se esforzarán en que estas esperanzas se cumplan y se vean realizadas.

• **Ofreciendo a niños, niñas y adolescentes un ambiente de seguridad y afecto:** en el hogar, niños y niñas no deberían percibir que decepcionan a sus familias cuando, habiéndose esforzado, no rinden escolarmente como se esperaba. Al contrario, deben sentirse seguros/as de que se les quiere por encima de todo. Esta seguridad es la condición para aprender, por ello las familias deben procurar un ambiente que facilite que niñas y niños hagan cosas sin miedo a equivocarse, donde se fomenten distintas

formas de buscar soluciones, la creatividad y curiosidad por saber más.

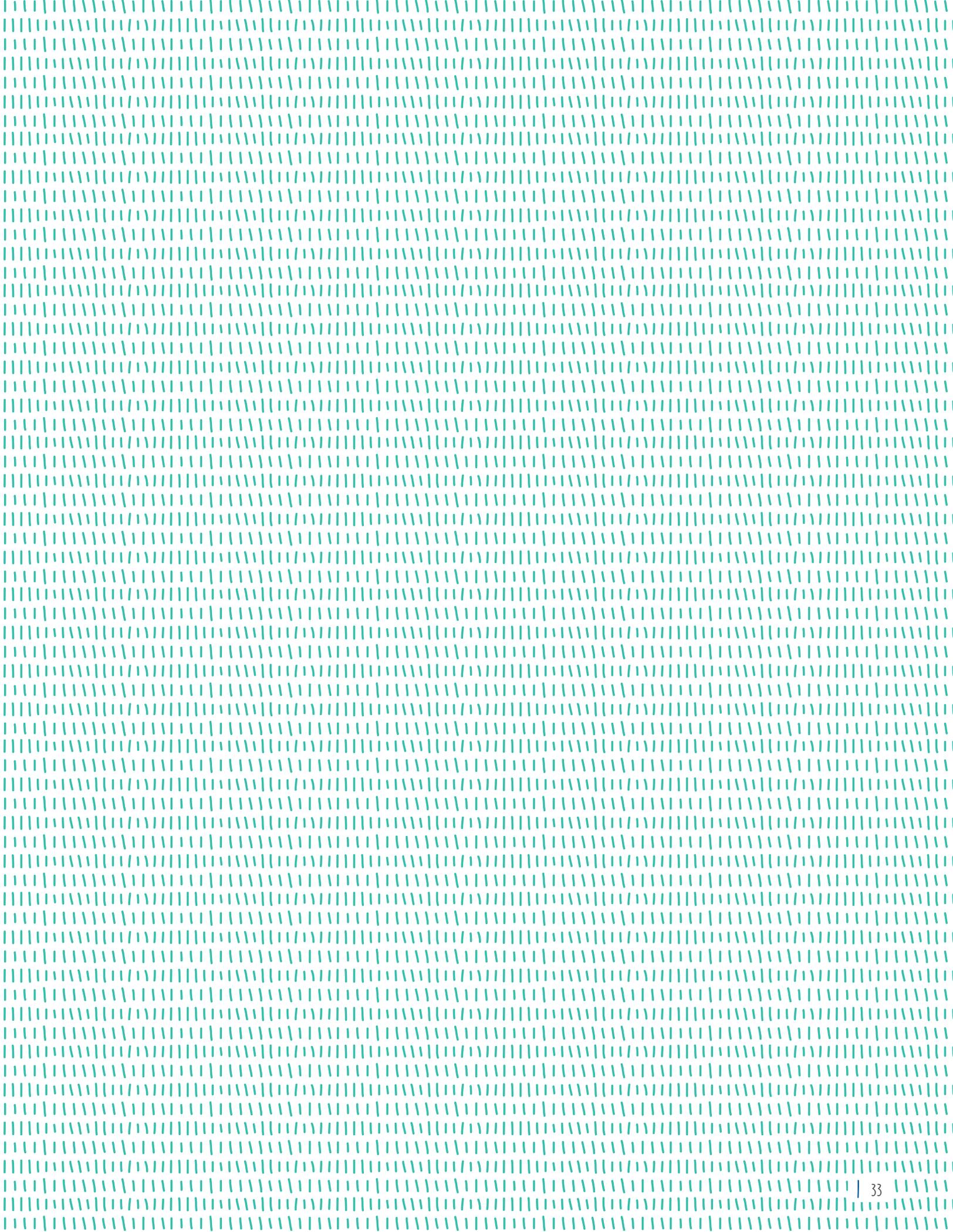
• **Ayudándolos a conocer sus capacidades.** Para tener una autoestima positiva, los niños, niñas y adolescentes deben conocer cuáles son sus capacidades, en qué actividades se sienten más a gusto, qué es lo que hacen con más facilidad, en qué tienen más dificultades. Deben aprender a aceptar las propias limitaciones y a buscar estrategias para trabajar sus puntos débiles.

• **Manteniéndose informados como familia de lo que ocurre en la escuela,** conversando con cada niño o niña, asistiendo a reuniones o a entrevistas con educadores y educadoras de la escuela.

• **Teniendo conocimiento del rendimiento escolar del niño, niña o adolescente,** buscando siempre formas para ayudarlo a mejorar y superar cada desafío. Es importante conocer el rendimiento antes de que llegue el fin del año.

• **Cuidando los hábitos y rutinas familiares,** especialmente velando por mantener hábitos de sueño –que permitan descansar y reponer energía a toda la familia– y de alimentación saludables, así como un ambiente de afecto y buen trato donde cada quien en el hogar se sienta valorado/a y reconocido/a.

• Por último, **cada familia tiene la oportunidad de participar en las actividades escolares,** formando parte de la directiva de curso, del Centro de Padres y Apoderados/as o del Consejo Escolar. Así podemos conocer más a la comunidad a la que pertenecemos y transformar la escuela para que sea mejor para todas y todos.



¿CÓMO AYUDARLES A ESTUDIAR?

"Si en cada generación los padres siempre o a menudo supieran lo que realmente pasa en los colegios de sus hijos, sería diferente la historia de la educación".

C.S. Lewis, "Sorprendido por la alegría"



Familias apoyando los aprendizajes de cada estudiante

La participación de las familias en la educación “no sólo aporta al fortalecimiento del sistema escolar, sino también al fortalecimiento de la familia en sí misma, ya que ayuda a los padres a conocer las diversas etapas por las cuales pasan sus hijos/as, acompañarlos más de cerca en su desarrollo y ayudarlos en sus dificultades” (MINEDUC, 2004, p.5).

En general, a las familias les resulta más fácil participar de la enseñanza en educación básica que en media, dado que perciben en mayor medida que niñas y niños requieren de su presencia y, además, confían más en sus competencias para apoyar el aprendizaje de cada estudiante (Ramírez, 2006). Sin embargo, la presencia y el respaldo familiar es importante a lo largo de toda la vida escolar, siendo relevante para adolescentes y jóvenes percibir el apoyo y preocupación de sus familias por su aprendizaje, incluso más allá del plano escolar.

La escuela puede colaborar con sugerencias a las familias que quieren saber cómo apoyar a cada estudiante en sus aprendizajes. En este sentido, es importante considerar las siguientes ideas, que pueden resultar útiles en diferentes edades:

- **Apoyo y constante preocupación (no importando la edad):** niños, niñas y adolescentes requieren del apoyo de sus familias, y sentir que ellas se preocupan por su vida y sus estudios.



- **El acto de aprender implica dudar y también equivocarse:** es importante valorar y aceptar todas las preguntas de sus hijos e hijas, así como sus errores. Uno aprende equivocándose y acertando. Es necesario celebrar los éxitos y apoyar en cada dificultad, entendiendo estas situaciones como oportunidades de aprendizaje.
- **El afecto nunca debe ponerse en juego:** el cariño de la familia debe estar siempre presente. No es incompatible orientar al aprendizaje con transmitir afecto. Es necesario sentir el apoyo de la familia para aprender. En ningún caso es recomendable dejar de lado el afecto como estrategia para regular la conducta de un niño o niña.
- **Sostener la confianza y altas expectativas:** es relevante creer en los niños y niñas, orientándolos siempre a que, con esfuerzo y constancia, incluso los aprendizajes más complejos podrán ser dominados.

Es importante comunicar a las familias, además, que no solo se aprende en la escuela: “los niños aprenden a través de diferentes experiencias, especialmente aquellas en que se divierten” (UNICEF, 2002, p.11). Jugando en casa y fuera de ella se aprende: en las conversaciones de sobremesa; en las visitas al parque, a museos o al teatro; escuchando música o conociendo la biblioteca pública de la comuna. Existen varias opciones para promover el aprendizaje más allá de la escuela, muchas de ellas, además, son de acceso libre y gratuito.

Las familias también pueden aportar directamente a la educación que la escuela entrega, formando hábitos de estudio en el hogar, transmitiendo al niño o niña que toda la familia se interesa por su vida escolar y ayudando con las tareas escolares. Para aportar en ese sentido, resulta apropiado:

- **Establecer un lugar de estudio adecuado,** que esté ordenado, y permita a cada estudiante contar con materiales para aprender (diccionarios, libros, computador si es posible). Debe ser tranquilo y bien iluminado. Es mejor trabajar con luz natural; si se ha de trabajar con luz artificial debe estar colocada directamente sobre la zona de trabajo.

- **Organizar y planificar el tiempo de estudio.** A la hora de crear un hábito de estudio, resulta útil elaborar junto al niño o niña un plan de trabajo semanal; para ello, la familia debe conocer el calendario escolar (tareas, fechas de pruebas, etc.). Este plan de estudio debe ser personalizado (adecuado a las necesidades de cada estudiante), realista (adaptado a su capacidad y disponibilidad), flexible (que permita imprevistos) y escrito (recordatorio visible). Debe considerar además, como parte de la organización, el resguardo de tiempos de actividad libre (juego, lecturas diversas, navegación por internet, etc.).



Es importante conversar abiertamente con las familias y recalcarles que el apoyo al aprendizaje escolar que estas pueden realizar no depende de la escolaridad de cada familiar, ni de cuánto sabe de lenguaje, matemática, ciencias o historia. El apoyo familiar se juega en la presencia constante, el afecto y la persistencia ofrecida en la formación de hábitos. Es fundamental, en consecuencia, estar atentas y atentos a las necesidades de cada estudiante, disponibles a escuchar y acoger cada preocupación. Abuelos/as, hermanos/as mayores o tíos/as pueden apoyar esta función (UNICEF, 2002).

Por otro lado, resulta clave que las familias comuniquen oportunamente las dificultades que detecten en el avance de niñas y niños en la escuela, facilitándoles el acceso a los apoyos escolares disponibles. Al mismo tiempo, resulta fundamental que la escuela esté disponible y acoja las preocupaciones de las familias, ofreciendo respuestas y sugerencias o, al menos, comprometiéndose a buscar formas novedosas para acompañar y apoyar a cada estudiante.

FICHA ACTIVIDAD CENTRAL REUNIÓN CON LAS FAMILIAS

¿CÓMO AYUDARLES A ESTUDIAR?



TIEMPO

> 30 minutos (aproximadamente).



PREPARACIÓN DE LA SALA

- Formar grupos de trabajo con “mesas redondas” para 4 a 6 asistentes.
 - Si es posible, tener disponibles vasos suficientes y jarras de agua fresca y/o agua caliente y bolsas de té y café.
-



MATERIALES NECESARIOS

- Copias de pauta individual de autoevaluación para cada familiar asistente de acuerdo al ciclo escolar (niveles de transición: págs. 44-45; 1° a 4° básico: págs. 46-47; 5° a 8° básico: págs. 48-49)
 - Copias de encuesta de evaluación de reuniones para cada familiar asistente
 - Copias impresas para cada participante del documento de apoyo (págs. 50-51, 52-53) para las familias (solo si es posible imprimir estas copias).
-



OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL

- Indagar la forma en que las familias apoyan a los niños, niñas y adolescentes en los aprendizajes escolares.
 - Reconocer fortalezas y aspectos a mejorar en el apoyo escolar desde el hogar.
-



INICIO

> 3 MINUTOS

- El educador, educadora o profesor jefe a cargo es responsable de introducir la sesión y sus objetivos, y de motivar la participación activa de todas las personas.
- Es deseable dejar temas administrativos (entrega de notas, por ejemplo) para el final de la sesión, así como también la atención de casos particulares.
- Indicar el sentido principal de la reunión: **aprender en conjunto cómo apoyar el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, acordando estrategias de acompañamiento al estudio desde el hogar, a partir de las fortalezas de cada familia.**



DESARROLLO > 25 MINUTOS

Fase individual

- Entregar a cada participante la pauta de autoevaluación, para ser completada en máximo 8 minutos.
- Señalar que no se solicitará la entrega de esta pauta, que la información es para cada familia y para el trabajo grupal posterior, enfatizando que respondan con toda libertad lo que se pregunta.

Fase grupal

- Pasado el tiempo destinado a responder la pauta de autoevaluación, indicar que formen grupos de trabajo de un máximo de 6 personas.
- Solicitar que, grupalmente, compartan y discutan las respuestas de cada participante, con énfasis en las *fortalezas* y *aspectos a mejorar* que tiene cada familia para brindar apoyo escolar.
- Se entenderán como *fortalezas* aquellas acciones que hayan identificado que en casa realizan SIEMPRE.
- Los *aspectos a mejorar* comprenderán aquellas acciones que en casa no se realizan NUNCA o SOLO A VECES.
- Pedir a cada grupo sintetizar las *fortalezas* comunes y *aspectos a mejorar* identificados.



Plenario

- Una vez terminado el lapso destinado para la actividad de discusión grupal, indicar que, por razones de tiempo, solamente **dos grupos** presentarán sus principales *fortalezas* identificadas para apoyar a las y los estudiantes en sus estudios, y otros dos grupos podrán presentar *aspectos a mejorar*.
- Sortear o bien solicitar participación voluntaria para compartir elementos identificados.
- Una vez que cada grupo haya presentado, abrir el diálogo a todos los participantes, solicitando comentarios u otras *fortalezas* y *aspectos a mejorar* no nombrados, que puedan complementar lo ya señalado.
- Indicar que es importante comprometerse, como curso, **a sostener las fortalezas identificadas y comenzar a desarrollar con más frecuencia aquellas actividades que fueron identificadas como aspectos a mejorar.**



CIERRE ACTIVIDAD > 2 MINUTOS

Síntesis

- Agradecer la participación de las personas participantes en la actividad.
- **Reiterar la importancia de trabajar juntos por la educación de niñas y niños.**
- Distribuir – si es posible sacar copias impresas– el documento de apoyo para las familias sugerido en este material o bien, proyectar o escribir en la pizarra.
- Evaluar la posibilidad de elaborar una presentación con ideas fuerza ofrecidas en este material para exponerlo al inicio o al cierre de la actividad, reforzando los aspectos centrales tratados durante la reunión.
- Entregar encuesta de evaluación de reuniones.

PAUTA DE TRABAJO PARA LA REUNIÓN—AUTOEVALUACIÓN

NIVELES DE TRANSICIÓN

¿CÓMO AYUDARLES A ESTUDIAR?

- La siguiente pauta permite identificar *fortalezas* y *aspectos a mejorar* en relación al apoyo escolar que brindan las familias a niños y niñas. Piense en su familia para contestar.
- Esta pauta es **individual** y sus respuestas no serán conocidas por la escuela. Responder esta breve pauta permitirá identificar cómo apoya cada familia el estudio de niños y niñas desde el hogar, para que luego pueda compartir con otras familias sus experiencias.
- Por favor, marque con una cruz la opción que mejor representa la forma en que usted apoya las actividades escolares del o de la estudiante a su cargo:

	Siempre	Con frecuencia	Solo a veces	Nunca
1. Los niños y/o niñas de la familia tienen espacio en casa para estudiar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Conversamos sobre lo que aprende en el jardín infantil/escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Conversamos acerca de lo que vemos en la TV.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Jugamos a leer en conjunto; le leo cuentos o invento historias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Me ocupo de que cumpla con todos sus trabajos del jardín infantil/escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Reconozco sus logros y le felicito claramente por ellos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Me encargo de que lleve al jardín infantil/escuela los útiles que le piden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. A diario destinamos tiempo para jugar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Los tiempos de sueño y descanso en casa son estables, en general.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Me ocupo de que solamente falte cuando está enfermo/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Me aseguro de que llegue puntualmente al jardín infantil/escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Asisto a todas las reuniones y citaciones que realiza el jardín infantil/escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PAUTA DE TRABAJO PARA LA REUNIÓN—AUTOEVALUACIÓN

1º A 4º BÁSICO

¿CÓMO AYUDARLES A ESTUDIAR?

- La siguiente pauta permite identificar *fortalezas* y *aspectos a mejorar* en relación al apoyo escolar que brindan las familias a niños y niñas.
- Esta pauta es **individual** y sus respuestas no serán conocidas por la escuela. Responder esta breve pauta permitirá identificar cómo apoya cada familia el estudio de niños y niñas desde el hogar, para que luego pueda compartir con otras familias sus experiencias.
- Por favor, marque con una cruz la opción que mejor representa la forma en que usted apoya las actividades escolares del o de la estudiante a su cargo:

	Siempre	Con frecuencia	Solo a veces	Nunca
1. Los niños y/o niñas de la familia tienen espacio en casa para estudiar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Conversamos sobre lo que aprende en la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Conversamos acerca de lo que vemos en la TV.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Leemos en conjunto (revistas, el diario, cuentos, libros).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Me ocupo de que cumpla con todas sus tareas y trabajos escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Reconozco sus logros escolares y le felicito claramente por ellos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Me encargo de que lleve a la escuela todos sus cuadernos y útiles escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. A diario tiene tiempo para jugar (en la calle o en casa).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. A diario promovemos hábitos de estudio (revisión de tareas, lectura, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Me ocupo de que solamente falte cuando está enfermo/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Me aseguro de que llegue puntualmente a la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Asisto a todas las reuniones y citaciones que realiza la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Los tiempos de sueño y descanso en casa son estables, en general.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PAUTA DE TRABAJO PARA LA REUNIÓN—AUTOEVALUACIÓN

5° A 8° BÁSICO

¿CÓMO AYUDARLES A ESTUDIAR?

- La siguiente pauta permite identificar *fortalezas* y *aspectos a mejorar* en relación al apoyo escolar que brindan las familias a niños y niñas.
- **Esta pauta es individual** y sus respuestas específicas no serán conocidas por la escuela. Responder esta breve pauta permitirá identificar cómo apoya cada familia el estudio de niños y niñas desde el hogar, para que luego pueda compartir con otras familias sus experiencias.
- Por favor, marque con una cruz la opción que mejor representa la forma en que usted apoya las actividades escolares del o de la estudiante a su cargo:

	Siempre	Con frecuencia	Solo a veces	Nunca
1. He acordado con mi hijo/a un horario de estudio diario y este se cumple.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Me intereso por lo que mi hijo/a aprende en la escuela, sus avances y dificultades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Reviso diaria o periódicamente que mi hijo/a cumpla con sus tareas escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Conversamos acerca de lo que vemos en la TV.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Leemos en conjunto (revistas, el diario, cuentos, libros).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Reconozco sus logros escolares y le felicito claramente por ellos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Me encargo de que lleve a la escuela todos sus cuadernos y útiles escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Mi hijo/a tiene tiempo diario para jugar (en la calle o en casa).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Generamos redes con otras personas cuando no podemos ayudar en la familia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Me ocupo de que solamente falte cuando está enfermo/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Me aseguro de que llegue puntualmente a la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Asisto a todas las reuniones y citaciones que realiza la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Los tiempos de sueño y descanso en casa son estables, en general.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NIVELES DE TRANSICIÓN A 4º BÁSICO ¿CÓMO AYUDARLES A ESTUDIAR?!

El acceso a la escuela es un derecho de todos los niños y niñas en Chile. Es responsabilidad de las personas adultas de la familia el que ellas y ellos asistan todos los días a clases. Esta responsabilidad es compartida por los niños y niñas a medida que van creciendo.

¿Por qué es importante que los niños y niñas vengan al jardín infantil y a la escuela? Porque es aquí donde:

- Aprenden nuevos conocimientos.
- Hacen amigas y amigos, aprendiendo a relacionarse con otros.
- Desarrollan actividad física, que les ayuda a mantenerse saludables.
- Desarrollan hábitos de estudio, útiles para toda la vida.
- Aprenden valores que apoyarán su formación integral.

¿Por qué es importante que niños y niñas asistan todos los días a clases?

- Porque en la escuela se extiende el proceso de socialización iniciado en la familia, que ofrecerá a cada niño o niña herramientas para formar y transformar su sociedad.
- Porque si no lo hacen, dejan de ejercer su derecho a la educación.
- Porque las inasistencias reiteradas dificultan el aprendizaje de contenidos que, muchas veces, son necesarios para aprender otras materias más adelante.
- Porque existe un mínimo de asistencia exigido por el Ministerio de Educación para pasar de curso.
- Porque la ausencia a clases genera vacíos difíciles de recuperar, que "pasan la cuenta" más adelante, en segundo ciclo básico y también en enseñanza media.

¿Cómo se puede apoyar el aprendizaje desde el hogar?

- Mostrando interés por lo que el niño o niña vive en la escuela. Preguntar cómo le fue, qué aprendió, qué le gustó, qué le costó, cómo se siente con los compañeros y compañeras o cómo es su relación con los y las educadores es una forma de mostrar interés.
- Ayudando a relacionar lo que haya aprendido en la escuela con su vida cotidiana.
- Estableciendo junto con el niño o niña horarios destinados a jugar y otros al estudio. Es necesario que jueguen y desarrollen actividad física para poder estudiar mejor.
- Valorando y felicitando el esfuerzo, con frases que resalten



lo logrado y las capacidades del niño o niña, por sobre la dificultad. Haciéndole comprender que algunas materias le van a demandar más tiempo y energía que otras.

- Recordando que todos los niños y niñas son diferentes y únicos, y que tienen ritmos de aprendizaje distintos.
- Tomando en cuenta que no solo se aprende en la escuela. Existen distintas opciones de aprendizaje de acceso libre y gratuito a disposición de las familias, como las bibliotecas públicas y museos, por ejemplo. Visitas a parques y el contacto con la naturaleza también pueden ser experiencias de aprendizaje.

El inicio de los procesos de lectura, escritura y conocimiento de los números requiere formas específicas de apoyo que pueden ser implementadas desde el hogar, como por ejemplo:

- Leyendo en voz alta cuentos, historias, el diario o alguna revista. Leer en voz alta promueve el desarrollo de

¹ Este material se apoya en parte en la "Guía para la Familia", de UNICEF, FOSIS y el Programa Puente del Chile Solidario, del año 2010, así como en otros materiales del programa Chile Crece Contigo y UNICEF, y algunos estudios recientes.

habilidades lectoras en quienes escuchan. Las personas "aprendemos a leer juntándonos con los que saben cómo hacerlo e incorporando gradualmente todas sus habilidades" (Chambers, 2010, p.75).

- Jugando a inventar historias en conjunto.
- Haciendo preguntas antes de iniciar un cuento. Puede servir mirar la portada, leer el título del cuento y preguntar al niño o niña qué es lo que cree que pasará, o cómo se imagina a los personajes del cuento que compartirán.
- Deteniendo la lectura y pidiendo al niño o niña que imagine qué piensan los personajes de la historia, qué cree que desean los protagonistas que ocurra cuando sigan leyendo el cuento (qué querrá la caperucita o qué desea el lobo, por ejemplo).
- Interrumpiendo la lectura y preguntando al niño o niña cómo se imagina que seguirá el cuento.
- Incentivando la escritura de palabras, frases y oraciones que el mismo niño o niña invente.
- Estimulando a niñas y niños a leer los letreros y afiches que hay en las calles.
- Reforzando el reconocimiento de los números y su escritura desde elementos cotidianos como las boletas de servicios básicos, envases de productos o carteles publicitarios.

¿Cómo iniciar la formación de hábitos de estudio?

Este es un proceso paulatino, pero constante, que puede realizarse de la siguiente manera:

- Se puede iniciar estableciendo 20 minutos de estudio diario en casa, que puede incluir actividades de lectura, de pintura, de escucha de cuentos, preferentemente en un horario en que una persona adulta esté presente para apoyar el proceso.
- Luego se puede aumentar a media hora y así hasta llegar a un tiempo que, sin agotar a niños y niñas, les permita formar un hábito fundamental en su proceso escolar.
- Asimismo, se deben considerar y respetar las horas de juego diario que todos los niños y niñas requieren y que son fundamentales para su desarrollo.

La formación de hábitos de descanso diario

Niños y niñas necesitan tener horas de sueño suficientes para poder seguir el ritmo escolar de manera adecuada. En este sentido, se debe considerar que:

- Es importante fijar y respetar un horario de dormir básico,



para que cada estudiante pueda recuperar energías y participar adecuadamente de las actividades de la escuela.

- Esto es responsabilidad de las personas adultas, son ellas quienes deben cautelar que los niños y niñas respeten los horarios de descanso.

ELMINEDUC distribuye en las escuelas públicas de Chile el material "Cuenta Conmigo", el cual explica brevemente los principales aprendizajes que deberían ocurrir en distintas etapas de la vida de niños, niñas y adolescentes (desde los niveles de transición hasta 6° básico), indicando cómo las familias pueden colaborar para apoyar el aprendizaje, en un ambiente de preocupación, cariño y reconocimiento. Es una guía para leer y aprender en familia que puede resultar de gran utilidad para apoyar cada etapa del proceso escolar. Todas las familias pueden solicitar este material en sus escuelas.

DOCUMENTO DE APOYO PARA LAS FAMILIAS

5ª A 8º BÁSICO ¿CÓMO AYUDARLES A ESTUDIAR?²

El acceso a la escuela es un derecho de todos los niños y niñas en Chile. Es responsabilidad de las personas adultas de la familia el que ellas y ellos asistan todos los días a clases. Esta responsabilidad es compartida por los niños y niñas a medida que van creciendo.

¿Por qué es importante que los niños y niñas vengan a la escuela? Porque es aquí donde:

- Aprenden nuevos conocimientos.
- Hacen amigas y amigos, aprendiendo a relacionarse con otros.
- Desarrollan actividad física, que les ayuda a mantenerse saludables.
- Desarrollan hábitos de estudio, útiles para toda la vida.
- Aprenden valores que apoyarán su formación integral.

¿Por qué es importante que niños y niñas asistan todos los días a clases?

- Porque en la escuela se extiende el proceso de socialización iniciado en la familia, que ofrecerá a cada niño o niña herramientas para formar y transformar su sociedad.
- Porque si no lo hacen, dejan de ejercer su derecho a la educación.
- Porque las inasistencias reiteradas dificultan el aprendizaje de contenidos que, muchas veces, son necesarios para aprender otras materias más adelante.
- Porque existe un mínimo de asistencia exigido por el Ministerio de Educación para pasar de curso.
- Porque la ausencia a clases genera vacíos difíciles de recuperar, que pueden "pasar la cuenta" en enseñanza media.

¿Cómo se puede apoyar el aprendizaje desde el hogar?

- Mostrando interés por lo que el niño, niña o adolescente vive en la escuela. Preguntar cómo le fue, qué aprendió, qué le gustó, qué le costó, cómo se siente con los compañeros y compañeras o cómo es su relación con

los y las educadores es una forma de mostrar interés.

- Ayudando a relacionar lo que haya aprendido en la escuela con su vida cotidiana.
- Estableciendo junto con el niño o niña horarios destinados a jugar y otros destinados al estudio. Es necesario que jueguen y desarrollen actividad física para poder estudiar mejor.
- Valorando y felicitando el esfuerzo, con frases que resalten lo logrado y las capacidades del niño o niña, por sobre la dificultad. Haciéndole comprender que algunas materias le van a demandar más tiempo y energía que otras.
- Recordando que todos los niños y niñas son diferentes y únicos, y que tienen ritmos de aprendizaje distintos.

¿Cómo fortalecer los hábitos de lectura desde el hogar?

Las habilidades de comprensión lectora son claves para el aprendizaje de distintos contenidos; por esto, resulta fundamental promover permanentemente su desarrollo. Las familias pueden apoyar la mejora continua en las habilidades lectoras, teniendo en cuenta lo siguiente:

- La lectura es similar a un ejercicio físico. La práctica es necesaria para convertirse en un buen lector.
- Las familias pueden acompañar la lectura escolar y extra escolar, preguntando de qué se trata lo último que leyó el niño o niña, por ejemplo, o comentando las lecturas cotidianas en conjunto.
- Recordar que en los libros (o en los diarios y revistas, o páginas web) siempre se pueden encontrar palabras nuevas. Puede ser de utilidad pedirle al niño o niña que anote esas palabras y luego buscar juntos (en internet, en un diccionario) su significado.
- Es fundamental velar por respetar el derecho al placer que se encuentra en la lectura, tratando de evitar asociar lectura con castigos o malos ratos (Hirschman, 1984).
- Incentivar la lectura de textos que aborden temáticas que a ellas y ellos les interesen.
- Si se da la oportunidad a cualquier persona de disfrutar

² Este material se apoya en parte en la "Guía para la Familia", de UNICEF, FOSIS y el Programa Puente del Chile Solidario, del año 2010, así como en otros materiales del programa Chile Crece Contigo y UNICEF, y algunos estudios recientes.

de la lectura, él o ella podrán descubrir que leer “siempre produce sentido, aun para lectores poco asiduos, que si bien no dedican mucho tiempo a esa actividad, saben que algunas frases halladas en un libro pueden a veces influir en el rumbo de una vida” (Petit, 2008, p. 32).

¿Cómo promover la exploración del entorno cotidiano?

El segundo ciclo básico da un mayor énfasis a las materias asociadas al entorno natural y social. En función de esto, las familias pueden desarrollar algunas acciones de apoyo concretas que promuevan en los niños, niñas y adolescentes la curiosidad y exploración de los entornos inmediatos, como, por ejemplo:

- Compartiendo paseos por el barrio, la plaza o parques municipales cercanos al hogar (o próximos al centro de la comuna donde vive la familia). La naturaleza es siempre una fuente de información, capaz de despertar inquietudes en niñas y niños.
- Visitando las distintas instituciones públicas cercanas al hogar (hospital o consultorio, cuartel de bomberos, comisaría, municipalidad).
- Discutiendo en familia las problemáticas sociales que se difunden a través de los medios de comunicación, especialmente los noticiarios; debatiendo con niños, niñas y adolescentes situaciones que afectan a la comunidad.

¿Cómo fortalecer el desarrollo de hábitos de estudio?

En esta etapa es importante establecer en conjunto horarios diarios de estudio en casa –los que deben ser respetados–, donde cada estudiante pueda preparar pruebas, realizar sus tareas, leer, buscar información. En este sentido, se debe considerar que:

- Progresivamente, el desarrollo de actividades de estudio en el hogar podrá no depender de la presencia de una persona adulta.
- Es importante incluir momentos de descanso y desconexión durante el tiempo de estudio, y siempre dejar tiempo para el juego diario.

EL MINEDUC distribuye en las escuelas públicas de Chile el material “Cuenta Conmigo”, el cual explica brevemente los principales aprendizajes que deberían ocurrir en distintas etapas de la vida de niños, niñas y adolescentes (desde los niveles de transición hasta 6° básico), indicando cómo las familias pueden colaborar para apoyar el aprendizaje, en un ambiente de preocupación, cariño y reconocimiento. Es una guía para leer y aprender en familia que puede resultar de gran utilidad para apoyar cada etapa del proceso escolar. Todas las familias pueden solicitar este material en sus escuelas.

PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA PARA EL BIENESTAR

"Para hacer hombres libres no basta con llenar la memoria de conocimientos útiles. Hay que formar inteligencias activas. La condición sine qua non de esta formación es el despliegue de la actividad de los alumnos en la escuela. Es preciso que el escolar realice investigaciones por sí mismo, que pueda experimentar, leer y discutir con un grado de suficiente iniciativa, y que no actúe simplemente obedeciendo órdenes"

Jean Piaget, "La educación para la libertad"

La promoción de la autonomía individual: desafío compartido entre escuelas y familias

En Chile, la Ley General de Educación orienta a la formación de personas inquisitivas, pensadoras, equilibradas, audaces, con iniciativa, respetuosas y solidarias, reflexivas y perseverantes, abiertas de mente y comunicadoras. En este marco, la promoción de la autonomía por parte de la escuela y las familias cobra total relevancia, entendida esta como la capacidad individual de tomar decisiones sobre la propia vida de manera activa y libre, construyendo un proyecto personal con sentido propio y, al mismo tiempo, responsable con el desarrollo de la sociedad en su conjunto.

El desarrollo de autonomía individual es un componente del bienestar subjetivo de las personas, aspiración central de una educación orientada hacia la formación integral (Prilietensky, 2004). El bienestar subjetivo va más allá del propio bienestar, es también la satisfacción de las personas con la sociedad en que se desarrollan y donde proyectan sus vidas y las de las siguientes generaciones. Se puede “alcanzar altos niveles de satisfacción individual y aun así, o tal vez precisamente por eso, puede existir una fuerte crítica al contexto social” (PNUD, 2012, p.50).



Siendo la autonomía un aspecto clave del bienestar subjetivo, la promoción de la autonomía en niños, niñas y adolescentes es un desafío de la sociedad en su conjunto, recayendo en las familias y escuelas un rol protagónico en este sentido. Cuando se ha preguntado a estudiantes en Chile dónde han aprendido a conocerse individualmente o bien a tener y desarrollar un proyecto de vida propio, señalan en primer lugar en sus familias, luego en la escuela y en tercer lugar en sus amigos y amigas (UNICEF, 2011).

Es importante observar cómo se promueve –o restringe– el desarrollo de autonomía desde las familias y escuelas. En estos ámbitos, resulta clave dar espacio a la voz y opinión de niños, niñas y adolescentes, ampliarles los espacios de decisión, participación y cooperación, y reconocer y valorar a cada persona en su individualidad.



Mirando el contexto educativo actual, la formación para la autonomía es un horizonte a promover con mayor fuerza y coordinación entre escuelas y familias.

En 2014, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y UNICEF concluyeron que el actual sistema escolar en Chile, de manera general, forma muy parcialmente para la autonomía. Muchos estudiantes viven su experiencia escolar como arbitraria y heterónoma, y, en general, el recorrido escolar que puede hacer cualquier niño, niña o adolescente “no le brinda ocasiones reales para tomar decisiones” (Castillo y Contreras, 2014, p.53).

Es paradójico aspirar a la formación para la autonomía en escuelas cuyas relaciones con el estudiantado se estructuran desde asimetrías rígidas, que desconocen la legitimidad de las perspectivas de niños, niñas y adolescentes, cuyas voces se encuentran por lo general ausentes de las decisiones respecto de sus propios procesos de aprendizaje (Baquero y Lucas, 2015).

Si bien esta sesión de reunión con las familias ayuda a identificar prácticas familiares capaces de promover el desarrollo de autonomía en niños, niñas y adolescentes, también es un espacio propicio para pensar en conjunto cómo hacer de la escuela un lugar que promueva la autonomía individual.

Autonomía individual como proceso de desarrollo

Las sociedades tradicionales se basaban “casi totalmente en la subordinación de las generaciones jóvenes a los ‘ancianos’, y en la sumisión general, tanto de los viejos como de los jóvenes, a la tradición y a la voluntad de los antepasados” (Piaget, 1999, p.157). La autonomía individual, entendida como libertad de acción y consciencia, es un valor o aspiración para el desarrollo humano colectivo de reciente data en la historia de la humanidad, en la historia de las instituciones culturales que pueden orientar su promoción, y también en la historia de vida de cada persona.

Esto quiere decir que cada niño, niña o adolescente ha de aprender a ser una persona autónoma. Esta capacidad solo puede aprenderse con otros y otras, en relaciones sociales de cooperación que permitan la apropiación de habilidades para el ejercicio de la libertad y de las herramientas culturales disponibles para decidir, tomar posición y proyectar la propia vida en una sociedad específica. La conquista de la autonomía es un proceso de desarrollo que se extiende a lo largo de la vida.

La cultura actual fomenta –al menos declarativamente– el desarrollo de personas autónomas, y esta orientación guía la formación de las nuevas generaciones. Ninguna persona humana “está libre ni de su genoma ni de su cultura. La cultura humana simplemente proporciona maneras de desarrollo entre las muchas que hace posible nuestra herencia genética plástica” (Bruner, 2010, p.139).

La escuela, en tanto institución cultural, ha transformado de manera profunda el desarrollo de generaciones completas de personas a lo largo de su historia, promoviendo maneras específicas de desarrollo y tomas de posición individual (Baquero y Lucas, 2015). **La escuela, en su historia, no ha promovido necesariamente la autonomía individual (Parrat-Dayán, 2007) y, aun declarándolo,**

no siempre lo ha logrado del todo (Castillo y Contreras, 2014). Asumir esta tarea supone una oportunidad de aprendizaje importante para cada institución.

En el tiempo histórico actual, de alta especialización, que aspira a la democracia como modelo de convivencia entre personas autónomas, que exige preparaciones más extensas para ingresar al mundo del trabajo y que ofrece además la posibilidad de proyectar la esperanza de vida más allá de lo que antes era posible, **aspirar a ser individuo autónomo y defender ese derecho puede tomar la forma de un deber ser para el cual hay que prepararse** (Zabludovsky, 2013).



Autonomía no sería ausencia de normas para guiar la acción, sino que internalización de normas y de un proyecto de sí escogido por una persona que se ha desarrollado en un tiempo y lugar determinado (Piaget, 1999).

El desarrollo individual de la autonomía -entendida de manera muy general como la construcción de la confianza personal en el ejercicio de la libre voluntad y la capacidad de auto regulación emocional y conductual- pasaría, típicamente, por distintas progresiones, moviéndose desde un inicial respeto unilateral hacia las normas y opciones de las personas adultas hacia una mayor toma de posición personal y desarrollo de la propia voluntad para alcanzar metas deseadas (Malin, Cabrera, Karberg, Aldoney y Rowe, 2014; Piaget, 1999; Erikson, 1994).

Desde una perspectiva normativa, una persona autónoma actúa como agente, y dado que se ha apropiado de las habilidades necesarias para tomar decisiones, proyectar su propia vida y orientarse en función de sus metas “no restringe sus valores a sus intereses particulares, sino que incluye la lucha por la justicia, entendida como el acto altruista en que se trabaja por construir las condiciones que permitan que todos puedan ser agentes” (PNUD, 2012, p.120).

Familias y autonomía

Las prácticas y creencias familiares tienen relación con el desarrollo de la capacidad de autorregulación en la infancia, pilar de la autonomía individual. **Cada familia define, en sus interacciones cotidianas, un estilo propio para regular los intereses y las conductas de cada integrante** (Romagnoli y Morales, 1996).

Los modos habituales de relación familiar no son necesariamente acordados ni discutidos por las familias. Practicar día a día las mismas formas de coordinación familiares las vuelve “naturales” y estables, pero no lo son, y pueden ser discutidas y transformadas. Los patrones de relación pueden sufrir modificaciones cuando alguno de los hijos o hijas cambia, por ejemplo; así, los cambios de algún miembro demandarán variaciones en las relaciones entre todos y todas al interior de las familias (Bronfenbrenner, 2005).

Los estilos familiares utilizados para resolver conflictos y mantener en equilibrio al sistema familiar se relacionan con las creencias, costumbres y formas predominantes en cada cultura para orientar las relaciones sociales en general. Cada familia traduce y produce en base a estos patrones mayores, socialmente disponibles, sus propios estilos de relación. De ahí la importancia de **promover desde la escuela estilos de relación familiar que fomenten el desarrollo de la autonomía.**

Estilos de relación familiar y promoción de la autonomía

La crianza, el cuidado, la atención a las necesidades y exigencias de niños y niñas no es algo que resulte fácil para ninguna familia, y “la dificultad es aún más grande cuando se trata de guiarlos en sus aprendizajes sociales, dándoles órdenes, imponiéndoles prohibiciones y frustraciones para que lleguen a ser sujetos autónomos y responsables” (Barudy, 2001, p. 99).

Existe diversa evidencia respecto a cómo las familias ejercen control y promueven autonomía y libertad a través de sus relaciones familiares. En cada práctica familiar se dejan entrever las creencias que las sostienen. **De todas las prácticas orientadas a la regulación de niñas y niños, el maltrato físico resulta la más dañina para el desarrollo.** El maltrato se sostendría en Chile, en gran medida, porque existe “una tradición cultural muy expandida, que da derechos absolutos a los padres sobre sus hijos. De acuerdo a esta tradición, que se transmite de generación en generación, la manera ‘dura’ es la mejor forma de controlar a los niños y adolescentes, entendiendo por manera dura la utilización de golpes, castigos corporales y amenazas que parten de la idea de que una buena corrección no ha hecho nunca mal a nadie” (Barudy, 2001, p.99). Pero los castigos físicos y las amenazas sí hacen mal y limitan el desarrollo de la autorregulación, base para la autonomía.

En un análisis de veinte años de estudios sobre estilos de relación familiar en la primera infancia, Karreman, van Tuijl, van Aken y Dekovic (2006) identificaron que:

- El uso de **conductas coercitivas y castigos físicos o la presencia de actitudes negativas de control**, tales como el enojo, la

rigidez, las críticas constantes o el control excesivo promoverían un bajo desarrollo de autorregulación en niños y niñas.

- Por el contrario, el uso de **estrategias de control positivo**, tales como actitudes directivas con bajas o moderadas afirmaciones de poder por parte de las personas adultas, así como la entrega frecuente de instrucciones y guías a niños y niñas, se asociaría positivamente con el desarrollo de autorregulación en la primera infancia.

Por otro lado, cuando se han investigado estilos de relación familiar y autonomía más allá de los primeros años de edad –llegando a la edad escolar y adolescencia–, se ha constatado que, **en general, los estilos de relación equilibrados serían los más beneficiosos para el desarrollo**. Ni el exceso de control ni la ausencia de estructuras y normas serían favorables a la autonomía (Romagnoli y Morales, 1996; UNICEF/FOSIS, 2010). Frecuentemente, los estilos de relación familiar son descritos de la siguiente manera:

- **Estilo autoritario o de alto control:** las personas adultas toman todas las decisiones y exigen obediencia, sin permitir disenso. Las sugerencias y opiniones de niños, niñas o adolescente no son consultadas en la creación de las reglas familiares. En estas formas de relación, generalmente, hay poco espacio para la discusión o argumentación.
- **Estilo laxo, permisivo o de ausencia de control:** las personas adultas significativas evitan el conflicto o las tensiones que supone la fijación de límites a las conductas de niños, niñas y adolescentes. En este estilo no existen reglas claras, la toma de decisiones familiar es inconsistente, por lo que no se ofrece una orientación real.
- **Estilo equilibrado, responsivo o democrático:** aspira a la construcción de acuerdos mediante el diálogo, transformando de manera flexible la asimetría entre niños, niñas y adolescentes y las personas adultas significativas de su familia. Se promueve la autonomía, fundada en la confianza de la valoración de las propias ideas de cada hijo o hija al resolver conflictos. La comunicación es bidireccional entre las personas adultas y los



niños, niñas y adolescentes, quienes dan y reciben opiniones, y también toman decisiones, basadas en el diálogo familiar, considerando distintas alternativas de acción y analizando sus consecuencias.

Niños, niñas y adolescentes requieren de apoyo y soporte familiar a lo largo de su desarrollo orientado hacia la autonomía; para ello, es necesario el aprendizaje de estrategias de autorregulación desde la primera infancia.

Este aprendizaje, que luego será desarrollo individual, comienza en las relaciones sociales, en el espacio de los vínculos. El apoyo familiar ofrece las normas iniciales que luego serán internalizadas por cada niño, niña o adolescente, y que se verán transformadas con el curso de la vida. De ahí la importancia de la flexibilización y adecuación de las normas familiares a medida que cada integrante de la familia vaya creciendo (Romagnoli y Morales, 1996).

Natasha Cabrera (2013) desarrolló una síntesis de evidencias sobre la manera en que familias de “minorías” –latinos, afroamericanos, asiáticos, pueblos originarios–, de acceso limitado a salud,

educación de calidad y vivienda en los Estados Unidos, promueven positivamente el desarrollo de sus hijos e hijas a lo largo de la vida, siendo la autorregulación uno de los indicadores utilizado. Cabrera identificó tres aspectos interesantes a considerar para reflexionar pensando en el contexto nacional:

- **Orientación familiar:** la solidaridad entre los distintos miembros de la familia resulta fundamental para el desarrollo a lo largo de la vida. La familia representa para niños, niñas y adolescentes la fuente primaria de amor, afecto, apoyo, cuidado y atención. Las familias ofrecen valores y expectativas y abren el mundo de la cultura local. En el caso de las familias incorporadas en el análisis de Cabrera (2013), la lealtad y la creación de lazos fuertes con la familia en general representaron factores protectores importantes en el desarrollo de niños y niñas, cumpliendo un efecto importante en el desarrollo de la autorregulación.



- **Disciplina:** si bien se identificaron variados estudios que dan cuenta de la presencia de prácticas familiares de control autoritario en familias de acceso escaso a recursos, asociadas con resultados negativos en el desarrollo, la revisión de Cabrera (2013) identificó aspectos que llaman la atención. Descartando prácticas de castigos físicos, vinculadas con daño en las trayectorias vitales, algunos estudios revisados mostraron que la disciplina estricta podía no tener efectos negativos e incluso promover resultados positivos en el desarrollo si eran acompañados de un clima familiar afectuoso y cálido. **En específico, esto valdría en contextos donde los entornos barriales podrían representar un riesgo directo para la integridad de niños, niñas y adolescentes. En función de las amenazas del entorno, un nivel alto de control podría ser relevante, siempre y cuando se asocie con buenas relaciones dentro de la familia.**

- **Socialización cultural:** este aspecto refiere al efecto positivo que tendría la enseñanza explícita de normas, valores y expectativas del propio grupo cultural en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Junto con favorecer el orgullo respecto a los propios orígenes sociales y culturales, esta enseñanza conllevaría el aprendizaje de maneras de enfrentar formas de racismo y clasismo presentes en otros contextos sociales, más allá de la familia.

En Chile, en las escuelas que reciben a familias que viven en contextos de riesgo social, valdría la pena reflexionar sobre estos hallazgos, con el objetivo de favorecer el desarrollo de niños, niñas y adolescentes incluyendo a las familias en el proceso escolar.

Al analizar la importancia del soporte familiar en Chile, Bush y Peterson (2013) hicieron una revisión de la evidencia acumulada al respecto, en la que identificaron como clave el rol que juegan las relaciones familiares en el desarrollo de las personas a lo largo de sus vidas. En específico, examinando la relación de adolescentes con sus familias, los autores constataron que:

- En los últimos años en Chile **se han visto reducidas las formas de control autoritario familiar, especialmente respecto a los y las adolescentes.**

- Existe **diálogo abierto y espacio a los desacuerdos por parte de los y las adolescentes con sus familias, primando el apoyo familiar de tipo equilibrado.**
- Los cambios en las relaciones familiares de crianza se relacionan con transformaciones culturales importantes en Chile, **valorándose en mayor medida las relaciones democráticas y dialogantes por sobre los vínculos autoritarios.**
- La autonomía individual emerge como una aspiración colectiva relevante en las nuevas generaciones. **Los deseos de autonomía juvenil comienzan antes de lo que las familias desearían.**

La propuesta de reunión asociada a esta temática está dirigida a reflexionar sobre las prácticas familiares orientadas a promover la autonomía en niños, niñas y adolescentes. Esta introducción puede apoyar la discusión a desarrollar con las familias participantes, así como también la reflexión pedagógica en la escuela.



FICHA ACTIVIDAD CENTRAL REUNIÓN CON LAS FAMILIAS

PROMOVIENDO AUTONOMÍA EN NIÑOS Y NIÑAS

Esta sesión ofrece actividades diferenciadas para trabajar con las familias, organizadas según dos grupos de edad: familias entre nivel de Transición I y 2° básico, y familias entre 3° y 6° básico.

El énfasis de las preguntas para la actividad del primer grupo está en la promoción de autorregulación en niños y niñas, pilar de la autonomía.

El énfasis de las preguntas para la actividad del segundo grupo está en reflexionar sobre autonomía en sentido amplio.

**TIEMPO**

> 30 minutos

**PREPARACIÓN DE LA SALA**

- Formar grupos de seis sillas en círculo. Utilizar mesas al centro de cada grupo, o bien dejar solo sillas dispuestas en círculo.
 - Si es posible, tener a disposición de las y los asistentes vasos suficientes y jarras de agua fresca y/o agua caliente y bolsas de té y café.
-

**MATERIALES NECESARIOS**

- 8 copias de material para la sesión: preguntas para discutir en grupos de acuerdo al ciclo escolar (niveles de transición a 2° básico: pág. 71; 3° a 6° básico: pág. 72)
 - Encuesta de evaluación de reuniones
 - Copias impresas para cada asistente del documento de apoyo (págs. 73 y 74) para las familias (solo si es posible imprimir estas copias).
-

**OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL**

- Identificar prácticas familiares promotoras de la autonomía en niños, niñas y adolescentes.
- Reflexionar en forma conjunta sobre cómo hacer de la escuela un lugar que promueva en mayor medida la autonomía individual.



INICIO > 5 MINUTOS

- El educador, educadora o profesor jefe a cargo es responsable de introducir la sesión y sus objetivos, y de motivar a que cada asistente participe activamente.
- Es deseable dejar temas administrativos (entrega de notas, por ejemplo) para el final de la sesión, así como también la atención de casos particulares.
- Señalar el sentido principal de la reunión: **conocer cómo desde las familias se puede promover la autonomía en niños, niñas y adolescentes y pensar en conjunto cómo hacer de la escuela un lugar que promueva la autonomía individual.**
- Apoyándose en el material ofrecido, destacar la relevancia de formar para la autonomía individual. Algunas ideas fuerza:
 - La autonomía se desarrolla a lo largo de la vida.
 - La autonomía individual se desarrolla desde las relaciones con otras personas.
 - Aprender a convivir en sociedad, cumpliendo con normas que benefician a todos, es una manera de formarse para la autonomía individual.
 - Familias y escuela pueden ayudar a que niños, niñas y adolescentes aprendan distintas maneras para autorregularse.
 - Familias y escuelas pueden ayudar a que niños, niñas y adolescentes aprendan a tomar decisiones y ser responsables de sus consecuencias.



DESARROLLO > 20 MINUTOS

Fase grupal

- Repartir a cada grupo (6 integrantes por grupo, idealmente) una copia de las preguntas preparadas para esta reunión.
- Cautelar que todas las personas participen en un grupo.
- Indicar que cada grupo discuta las preguntas formuladas y tome nota de sus respuestas.
- Acompañar la discusión, incorporándose brevemente a cada grupo, escuchando y aclarando algunas dudas que pudieran surgir.

Plenario

- En función del tiempo, evaluar si se prefiere mantener la formación de la sala en grupos de trabajo o bien solicitar que se forme un círculo amplio que incluya a cada asistente.
- Ofrecer la palabra a representantes por cada grupo para que compartan las principales reflexiones desarrolladas, especialmente aquellas donde se alcanzó mayor acuerdo, así como dudas que hayan surgido durante la discusión.



CIERRE ACTIVIDAD > 5 MINUTOS

Síntesis

- Agradecer la participación en la actividad.
- Realizar una síntesis de las principales respuestas y dudas que surgieron.
- Distribuir (si es posible sacar copias impresas) el documento de apoyo para las familias sugerido en este material. Si no es factible, proyectar o escribir en la pizarra.
- Evaluar la posibilidad de elaborar una presentación con las ideas fuerza ofrecidas en este material de apoyo para exponerlo al inicio o al cierre de la actividad, reforzando los aspectos centrales relativos a la promoción de la autonomía en niños, niñas y adolescentes.
- Entregar encuesta de evaluación de reuniones.

PAUTA DE TRABAJO

NIVELES DE TRANSICIÓN A 2º BÁSICO

PROMOVIENDO AUTONOMÍA EN NIÑOS Y NIÑAS

Preguntas para discutir en grupos:

1. ¿Cómo describirían la autonomía en niños y niñas?
2. ¿Les explican a niños y niñas las razones de por qué les dicen que sí pueden hacer algunas cosas y no pueden hacer otras? ¿Por qué?
3. ¿Cómo forman hábitos de sueño e higiene en niños y niñas?
4. ¿Pueden tomar decisiones en casa los niños y niñas? ¿Sobre qué pueden decidir?
5. En la familia, ¿pueden niños y niñas desarrollar proyectos personales en base a sus ideas e inquietudes? ¿Cuáles?
6. ¿Qué ayuda puede ofrecer la escuela a las familias para promover el desarrollo de autonomía en niños y niñas?

PAUTA DE TRABAJO

3° A 6° BÁSICO

PROMOVIENDO AUTONOMÍA EN NIÑOS Y NIÑAS³

Preguntas para discutir en grupos:

1. ¿Qué es para ustedes la autonomía individual?
2. ¿Cómo es una persona autónoma? ¿Y cómo es una que no lo es?
3. ¿Es bueno fomentar la autonomía en niños, niñas y adolescentes? ¿Por qué?
4. ¿Cómo pueden las familias favorecer el desarrollo de la autonomía en niños, niñas y adolescentes? ¿Con qué conductas? ¿Con qué mensajes? Por favor, elaboren ejemplos concretos.
5. ¿Cómo pueden las escuelas favorecer el desarrollo de la autonomía en niños, niñas y adolescentes? ¿Con qué conductas? ¿Con qué mensajes?

³ Esta actividad se basa en el material "Reuniones de apoderados: tarea de padres y profesores", de Claudia Romagnoli y Francisca Morales (1996).

DOCUMENTO DE APOYO
PARA LAS FAMILIAS⁴

NIVELES DE TRANSICIÓN A 2º BÁSICO
PROMOVRIENDO EL DESARROLLO DE LA
AUTONOMÍA EN NIÑOS Y NIÑAS

- Permita que cada día exploren sus capacidades y destrezas, y prueben sus límites y posibilidades. Favorezca, por ejemplo, que se vistan o desvestan sin ayuda, que cooperen en tareas simples del hogar; mientras las realizan, usted puede conversar acerca de las acciones que están realizando.
- Proponga juegos que les permitan llevar a la realidad sus ideas.
- Permita que cada día, niños y niñas tomen decisiones. Por ejemplo, ofrezca alternativas de comida en casa o colaciones para la escuela (que sean saludables y bajas en sodio y grasa), entre las cuales deban elegir, o bien sobre qué ropa quieren ponerse.
- Incentive a niños y niñas a que propongan actividades familiares, y a que argumenten por qué sería entretenido ir a uno u otro lugar.
- Cuando usted tome una decisión que no comparten los niños o niñas, deles argumentos de por qué ha tomado tal decisión, favoreciendo que comprendan razones y no solo que le hagan caso “porque sí”. La autoridad familiar de las personas adultas (madres, padres, abuelos, tíos), ejercida con respeto y cariño, entrega confianza y seguridad.
- Las personas adultas en la familia son responsables de ofrecer márgenes de libertad y límites para organizar la convivencia familiar. Estos son una guía de lo que se puede y no se puede hacer.
- ¿Sobre qué temas se deben crear límites y normas familiares con mayor énfasis?
 - **Sobre la forma en que queremos relacionarnos dentro de la familia:** por ejemplo, con cariño, sin faltarnos el respeto, sin gritarnos, sin palabras hirientes.
 - **Sobre situaciones de riesgo:** por ejemplo, que niños y niñas sepan que no se puede jugar cerca de la cocina, o de la estufa, ni con los enchufes.
 - **Sobre rutinas y hábitos:** como, por ejemplo, la hora de dormir y despertar, la higiene antes de comer (lavado de manos) y después de comidas (cepillado de dientes), el tiempo para ver televisión, escuchar música o navegar por internet.
- Si las normas familiares son conocidas, respetadas y acordadas, el desarrollo de niños y niñas se ve favorecido, pues se sienten más seguros, corren menos riesgos, aprenden a controlar sus impulsos y tolerar frustraciones.

⁴Este documento se apoya en parte en el texto “Cuenta Conmigo”, del MINEDUC (2016), y en el libro “Tiempo de Crecer”, de UNICEF y FOSIS (2010).

DOCUMENTO DE APOYO
PARA LAS FAMILIAS⁵

3° A 6° BÁSICO

PROMOVIENDO EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

- Permita que cada día exploren sus capacidades y destrezas, y prueben sus límites y posibilidades. Equivocarse es parte del aprendizaje, lo importante es asumir desafíos.
 - Proponga a niños y niñas que desarrollen proyectos propios, con amigos y amigas, donde ellos pongan los objetivos y las reglas, y que evalúen si los alcanzan o no y por qué.
 - Permita que cada día, niños y niñas tomen decisiones que para ellos y ellas sean importantes.
 - Incentive a niños y niñas a que propongan actividades familiares, y a que argumenten por qué sería entretenido ir a uno u otro lugar.
 - Cuando usted tome una decisión que no comparten los niños o niñas, deles argumentos de por qué ha tomado tal decisión, favoreciendo que comprendan razones y no solo que le hagan caso "por qué sí". La autoridad familiar de las personas adultas (madres, padres, abuelos, tíos), ejercida con respeto y cariño, entrega confianza y seguridad.
 - Las personas adultas en la familia son responsables de ofrecer márgenes de libertad y límites para organizar la convivencia familiar. Estos son una guía de lo que se puede y no se puede hacer.
- ¿Sobre qué temas se deben crear límites y normas familiares con mayor énfasis?
 - **Sobre la forma en que queremos relacionarnos dentro de la familia:** por ejemplo, con cariño, sin faltarnos el respeto, sin gritarnos, sin palabras hirientes.
 - **Sobre situaciones de riesgo:** por ejemplo, que niños y niñas sepan hasta qué hora pueden jugar en la calle o estar en casa de amigos o amigas, que deben avisar cuando salgan, que sepan decir que no, que aprendan a poner límites a otras personas.
 - **Sobre rutinas y hábitos:** como por ejemplo, la hora de dormir y despertar, el tiempo para ver televisión, escuchar música o navegar por internet.
 - Si las normas familiares son conocidas, acordadas y respetadas, el desarrollo de niños y niñas se ve favorecido, pues se sienten más seguros, corren menos riesgos, aprenden a controlar sus impulsos y tolerar frustraciones.
- Las normas familiares deben ser claras y consensuadas en ámbitos que la familia defina. Además, deben ser flexibles y modificarse con el paso de los años.
- Es importante conversar con niños, niñas y adolescentes sobre lo que les gustaría hacer a futuro y sobre sus sueños personales.

⁵ Este documento se apoya en parte en el texto "Tiempo de Crecer", de UNICEF y FOSIS (2010) y en el libro "Reuniones de apoderados: tarea de padres y profesores", de Claudia Romagnoli y Francisca Morales (1996).

TRANSICIONES ESCOLARES (ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES EDUCATIVOS)

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

Antonio Machado, "Proverbios y Cantares".

La amplia cobertura escolar y las condiciones de estabilidad democrática y de paz en que se desarrolla Chile actualmente hacen plausible imaginar, incluso antes que un nuevo niño o niña nazca, el curso de desarrollo educativo que seguirá. Los recorridos escolares dan forma a las vidas individuales de miles de estudiantes y también a las expectativas y responsabilidades de sus familiares.

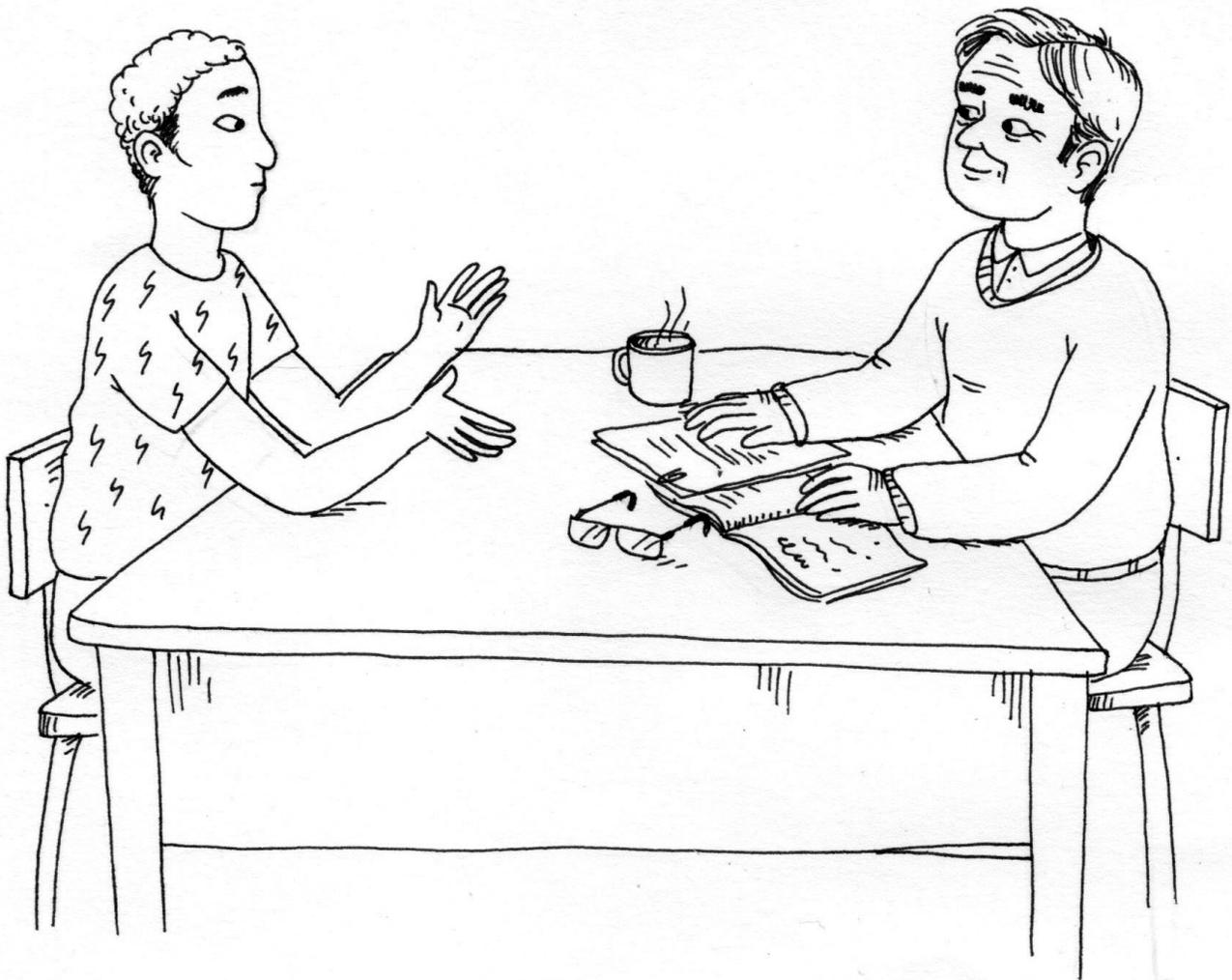
Aun considerando las sostenidas diferencias por nivel socioeconómico, que en Chile se reproducen en la segmentación del sistema escolar, hoy podemos suponer el camino educativo común de las grandes mayorías: muchos niños y niñas accederán a algún nivel de educación parvularia, para luego incorporarse a la formación escolar y proseguir estudios hasta finalizar la enseñanza media, en modalidad técnica o científico-humanista. La ampliación en curso del acceso a la educación superior, con la incorporación de la gratuidad en la discusión pública, abre las oportunidades de masificación de este nivel educativo, demarcando un recorrido extenso de formación y promoción del derecho a la educación para las nuevas generaciones. **Estos caminos de desarrollo no son naturales, son culturalmente organizados; su ampliación, hace que hoy los veamos como “normales”.**

Ahora bien, suponer como algo común que una niña o un niño podrá recorrer la enseñanza básica y media y acceder posiblemente a la educación superior, no constituye garantía alguna para saber cómo vivirá ese proceso, cómo experimentará los cambios asociados a los pasos entre uno y otro nivel educacional. Conocer la posible trayectoria educativa tampoco ofrece claridad sobre cómo cada familia en específico puede apoyar cada paso y promover un camino de aprendizaje satisfactorio para el niño o niña, mediante el cual pueda apropiarse de las herramientas culturales que la educación promete.



Esta sesión de reunión con las familias se orienta a favorecer la comprensión de los cambios que se experimentan a lo largo de la educación formal, especialmente en momentos de transición, instancias de paso entre niveles escolares que suponen transformaciones en el estudiantado y en las situaciones escolares que deben recorrer. Este conocimiento puede servir de apoyo a las familias, ofreciendo nuevas claves para acompañar el camino de niños, niñas y adolescentes.

¿CÓMO CREE QUE SERÁ
EL PRÓXIMO AÑO PARA
MI HIJA?
¿CÓMO PODRÍA AYUDARLA
PARA QUE LE VAYA BIEN
EN 7º?



Antes de presentar la propuesta de actividad central a desarrollar para abordar este tema, se ofrecerán elementos de contexto útiles para la preparación de esta reunión.

Cambio y transformación permanente a lo largo de la vida

Ya sea en el plano físico, emocional o cognitivo, desde el nacimiento a la muerte biológica, cada ser humano no hace más que transformarse. Cada nuevo estado, cada nuevo equilibrio en el desarrollo vital de una persona, podrá nacer debido a que el anterior estado ha podido morir, en un flujo continuo, constituyendo así la singularidad de su vida. Vivir es cambio e impermanencia constante (Bourgeois, 2009).

Los diversos cambios que experimenta una persona a lo largo de su vida pueden ser entendidos como el resultado e interacción de diversas influencias, tanto sociales y culturales como biológicas, siendo algunas experiencias comunes a la mayoría –como ir al colegio o jubilar llegada cierta edad– y otras específicas de la historia de vida de cada persona –como realizar un viaje al extranjero o acceder a un mejor empleo (Baltes, 1983).

Esta sesión de trabajo trata en específico sobre los cambios que pueden experimentar las y los estudiantes durante su paso por el sistema escolar, influidos culturalmente por esta institución, y de cómo las familias pueden apoyar ese proceso.

La escuela como influencia clave sobre el desarrollo humano

La escuela moderna es una creación reciente en la historia de la humanidad, capaz de transformar el desarrollo de las personas. Esto significa considerar que la escuela “no constituye un mero contexto más para la producción de desarrollo y aprendizaje sino que resulta un contexto que produce formas específicas de desarrollo, de apropiación de usos de recursos simbólicos sofisticados, de regulación de las formas de uso del lenguaje, de variación en los modos de pensamiento” (Baquero, 2008, p.23). En otras palabras, lo que la escuela puede provocar en la vida de

las personas va más allá de potenciar un desarrollo que podría ocurrir de modo “cuasi-natural” en ausencia de este espacio; **las escuelas promueven trayectorias de aprendizaje y desarrollo específicos y novedosos en la historia vital de los individuos, es decir, tienen sobre ellos una influencia de alto impacto.**



Basta con pensar en la posibilidad de aprender a leer y escribir que la escuela promueve. A finales del siglo XIX, según el CENSO de 1895, en Chile solo el 31,8% de la población sabía leer y escribir. Para 1940 dicha cifra había aumentado al 58,3%, y ya en el periodo 2000-2004 se consideraba una ampliación de esta posibilidad al 95,7% de la población. La escuela abrió las puertas del mundo escrito a la mayoría de los chilenos y chilenas.

Desarrollos individuales y grupales en la escuela: los ritos de paso

La construcción de la escuela moderna, donde prima un modelo de enseñanza en simultáneo y por grados o niveles con grupos de estudiantes que comparten una misma edad por curso (modalidad que varía en escuelas unidocentes y multigrado), se sostiene en el supuesto respecto a “la dirección relativamente única que deberían guardar los procesos de desarrollo y de la deseabilidad de cierto ritmo común, al menos, entre los sujetos de edades similares” (Baquero, 2008, p.24).

Esto quiere decir que en Occidente la escuela se construyó asumiendo que el desarrollo *debe* seguir una dirección específica y que el progreso de niñas y niños *debiera*, por tanto, ser relativamente homogéneo.

Sin embargo, hoy en día sabemos que:

- El desarrollo humano no opera de manera lineal, ni definido a priori (Zittoun, 2009).
- El desarrollo “normal” incluye un amplio rango de diferencias individuales (Baltes, 1983).
- Existe diversidad de ritmos y modos de aprendizaje y desarrollo entre las personas (Baquero, 2008).
- Una persona puede desarrollar una habilidad dada o forma de comprensión específica a través de distintas vías (Zittoun, 2009).
- Los cambios en la vida *pueden* implicar desarrollo, pero no todos los cambios se traducen necesariamente en desarrollo humano. Se requieren apoyos sociales que promuevan el desarrollo específico que los cambios promueven (Zittoun, Valsiner, Vedeler, Salgado, Gonçalves y Ferring, 2013, p.200).
- Además, desconocemos realmente cuán homogéneo podría ser el desarrollo humano fuera de las prácticas comunes de crianza y educación actuales, que colaboran justamente en la producción

de ritmos graduales y progresos relativamente homogéneos entre niños, niñas y adolescentes, en un contexto y tiempo histórico determinado (Baquero, 2008).

Es importante reconocer que la manera de hacer escuela actualmente (separando a los niños por grupos de edad, definiendo tiempos generales en los que se deben aprender ciertos contenidos, utilizando la repetición de cursos como “solución” ante las dificultades individuales) es una forma específica de promover aprendizajes, históricamente constituida (Terigi, 2009). La gradación escolar tiene ventajas y, a su vez, genera situaciones que vale la pena observar. La secuencia de cursos escolares permite describir el camino a recorrer por cada estudiante durante su formación, tener por sabidos los ciclos que deben cursar y los aprendizajes que deberían alcanzar en cada uno de ellos. **Esto construye situaciones de estabilidad y cambio, momentos de transición culturalmente organizados, donde se definen cambios de rol estudiantil y transformaciones, por tanto, en los dispositivos y tratos que recibirá cada estudiante.**

En función de las transiciones escolares se crean ritos de pasaje de un ciclo a otro (graduaciones, cambio de uniforme o abandono del delantal del jardín infantil por la cotona escolar, por ejemplo), y cambia también lo que se exige y pide socialmente a las y los estudiantes: toda la escuela opera re-afirmando las características comunes que se espera que ellas y ellos cumplan en su nuevo rol, haciendo del “paso” entre una etapa y otra un “hecho real”, un cambio sin vuelta atrás.

Por ejemplo, si un estudiante pasa de enseñanza básica a educación media, se espera que, en consecuencia, “actúe como un estudiante de media”, con todo lo que eso implica. Entre esta expectativa social y la posibilidad real de responder a ella por parte de cada estudiante, puede surgir una tensión, pues, **lo que debe cambiar muchas veces es claro y conocido por la institución y educadores, pero absolutamente novedoso y desafiante para el estudiantado y sus familias.**

Siguiendo el ejemplo anterior, todo lo que “implica” ser estudiante de enseñanza media, muchas veces se da por sabido, porque se



ha vuelto obvio para quienes llevan años educando en ese nivel, pero esto no necesariamente ocurre para quienes dan sus primeros pasos en este nuevo nivel.

Abordar desde las reuniones la complejidad y posible confusión que se instala en los procesos de transición, tanto para estudiantes como familias, puede ser una estrategia útil para hacer de lo obvio algo tangible, favoreciendo la participación, aprendizaje y presencia de todas y todos en cada nuevo nivel de la trayectoria escolar. **Existe evidencia respecto a que “los estudiantes transitan de mejor manera hacia la enseñanza intermedia y la enseñanza secundaria cuando tienen familiares que discuten y monitorean con mayor frecuencia su trabajo escolar”** (Sheldon, 2013, p.102).

A continuación se describirá en específico el concepto de transiciones escolares, para acotar con claridad esta noción, para luego proponer

una sesión de reunión donde trabajar esta temática, aplicable en distintos niveles escolares.

Transiciones escolares

Se habla de transiciones en educación al describir procesos de cambio y discontinuidad, ajuste y progreso experimentados por un niño, niña o adolescente en su trayectoria de aprendizaje. Como concepto, equivalente a cambio o paso desde un estado a otro, es útil para “caracterizar sucesos llamativos en el curso de la vida que tienen especial relevancia para el futuro de quienes pasan por ellos, como si fuesen momentos en los que ocurren metamorfosis; pasando a ser todo diferente una vez que éstas se han experimentado” (Gimeno, 1996, p.17).

Bronfenbrenner (2005) describió las transiciones como procesos que son producidos y que también producen cambios en el desarrollo. Para el autor, una transición podría involucrar un cambio en el ambiente de desarrollo de una persona (por ejemplo, un cambio de ciudad o de colegio), un cambio de rol (de trabajador a jubilado, de escolar a universitario), o bien, procesos que involucran tanto un cambio de rol como de ambiente.

- En la escuela, el cambio de sala de cada año escolar puede representar **un cambio de ambiente**. El mobiliario, el espacio físico, los compañeros, compañeras y educadores con quienes debe vincularse el estudiantado, son distintos. Se transforman las condiciones regulares de interacción, demandando cambios a las personas involucradas.
- Cambiar de escuela, de comuna, de región o país supone cambios importantes de ambiente que demandan ajustes a estudiantes y familias.
- Transitar desde básica a media, o de media a educación superior, por ejemplo, supone **cambios de rol**, tanto para cada estudiante, a partir de lo que se espera de él o ella, como para los demás actores –educadores, familiares y pares– que le transmiten al niño, niña o adolescente aquello “que le corresponde ser y hacer” en su nuevo rol.

Para Gimeno (1996) **el concepto de transición resulta un término útil para pensar respecto al paso entre niveles dentro del sistema educativo formal**, pues alude de manera conjunta a un amplio rango de sucesos, experiencias y procesos involucrados en el cambio. El autor refiere 8 características de las transiciones:

1. Una *transición* es un **tramo de tiempo específico**: por ejemplo, el paso de NT2 a 1° básico.
2. Una *transición* supone un **cambio de ambiente** de desarrollo cotidiano para quienes experimentan la transición: cambio de sala de clases, cambio de institución, cambio de pares y educadores.
3. Una *transición* implica una **ruptura o punto de inflexión** en la experiencia personal: se puede hablar de un "antes" y un "después" dado por el cambio de ciclo, reforzado por otros cambios, como el de uniforme, el dejar de usar delantal o cotona, por ejemplo.
4. Una *transición* supone **momentos críticos**, de perplejidad, duda e inquietud: en general los primeros meses dentro de un nuevo ambiente pueden resultar difíciles o más desafiantes en términos cognitivos, emocionales o motivacionales.
5. Una *transición* genera acontecimientos de los que surgen **retos o desafíos** a superar por quien se encuentra embarcado en un proceso de cambio. Esto demanda energía, confianza personal y necesidad de apoyo social.
6. Vivir una *transición* supone la **posibilidad de experimentar dificultades y malestar**; saber esto puede ayudar a interpretar como esperable o "normal" la presencia de momentos de angustia, temor o desagrado en el camino al ajuste en una nueva situación de aprendizaje. En vez de rechazar estas emociones, se pueden acoger, considerándolas parte del proceso.
7. Vivir una *transición* supone la **posibilidad de experimentar transformaciones liberadoras**; saber esto puede ayudar a mirar con esperanza los procesos de ajuste a nuevas situaciones de aprendizaje. Los cambios pueden traer consigo nuevas energías, habilidades, destrezas y formas de ver el mundo más ricas, diversas y complejas.
8. Una *transición* indica el devenir de **transformaciones y exigencias de adaptación personal** que pueden significar consecuencias para el futuro desarrollo.

Dificultades en los procesos de transición

En el paso a primer año básico, Rodríguez y Turón (2007) observaron algunas de las siguientes tensiones o manifestaciones de dificultad en el proceso de transición de niñas y niños:

- Dificultades al comprender orientaciones y explicaciones durante los primeros meses.
- Dificultades para concentrarse suficientemente, manifestando intranquilidad motora, pidiendo en reiteradas ocasiones ir al baño o tomar agua, especialmente en actividades que les resultan poco atractivas.
- Retrocesos en la adquisición de hábitos y habilidades. Lo que antes ya podían realizar adecuadamente, hoy se les vuelve complejo.
- Expresiones de tensión, como sudoraciones, llanto, reclamo de apego con la madre y/o con la educadora o el educador de párvulos, rechazo a cumplir con las tareas solicitadas.
- Alteraciones del sueño, con dificultad para levantarse temprano para acudir a la escuela. Otros y otras se duermen en el aula cuando no se da un enfoque lúdico a las tareas.

Estas dificultades, que se observan en niños y niñas, han de comprenderse como síntomas del desajuste entre ciclos, cuya solución no está en esperar que “todos se adapten”, sino en transformar las situaciones de aprendizaje para que puedan resultar más inclusivas.

El malestar de niños y niñas no puede ser asumido como “normal”, y deben buscarse medidas que limiten estas vivencias. Rodríguez y Turón (2007) enfatizan que **la escuela tiene gran responsabilidad en coordinar el paso de un ciclo a otro y favorecer que las tensiones que se expresen sean menores, entendiendo que el proceso de cambio es en sí desafiante.**

El paso desde la educación básica a la educación media también representa un proceso complejo para las y los estudiantes. En el

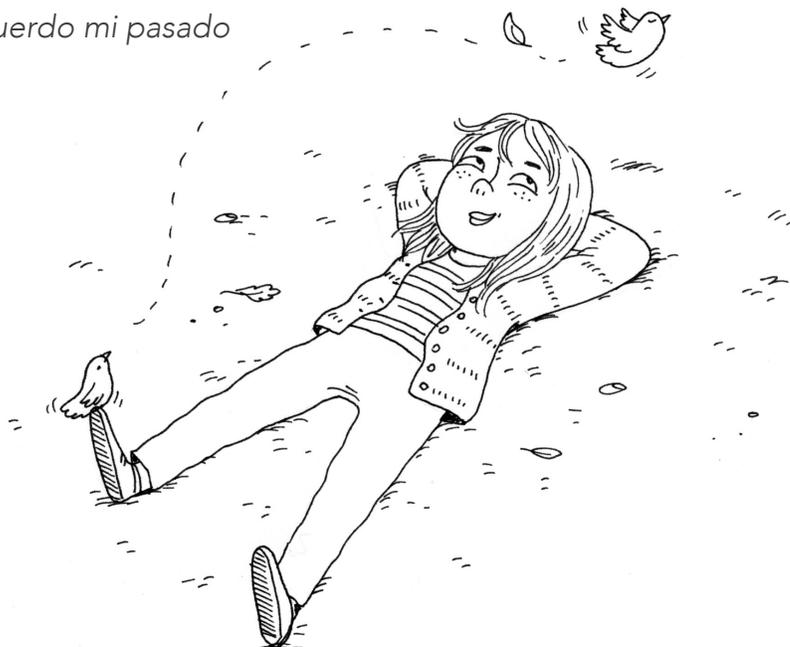
marco de un trabajo de campo realizado en un liceo de la Región Metropolitana (Gallardo, 2012), fueron recopilados diversos poemas de estudiantes que reflejaban su percepción acerca de la nueva etapa de formación que estaban viviendo. Uno de esos poemas, escrito por una estudiante de primer año medio, sintetiza las transformaciones en curso y lo desafiante del nuevo período:

Sensaciones

*Sin saber lo que en realidad pasaba
Un día recorrí un largo camino
Sin saberlo yo, me llevaba al que ahora iba a ser mi nuevo hogar
Con una nueva familia
Eso me puso muy nerviosa*

*Al llegar no sabía qué hacer ni qué decir
Me sentía como un pajarito pequeño que pasaba de un nido a otro
Sin poder reaccionar a lo que pasaba
Todo lo que era mi mundo ahora pasaba a ser algo muy lejano
A mis recuerdos*

*Ya ha pasado un tiempo desde ese día
Aunque he encontrado amigas y cariño en mi nuevo hogar
En mi Liceo
Aún recuerdo mi pasado*





Paula Carlino (2005), al referirse específicamente al proceso de transición del colegio a la universidad, utiliza una metáfora, indicando que **las y los estudiantes han de ser considerados como "inmigrantes" que se suman a una nueva cultura, donde las claves de participación son transparentes y comunes para los "nativos" de estos espacios (académicos y estudiantes mayores), sin embargo, podrían ser absolutamente incomprensibles o confusas para el nuevo estudiantado.** En este ámbito, "el desconcierto resulta mayor para quienes, por su origen sociocultural, provienen de hogares en los cuales las nuevas prácticas son por completo desconocidas" (p.164).

La metáfora de "inmigrantes" y "nativos" dentro de una cultura académica específica puede aplicarse a las tensiones que

experimentan estudiantes y familias en cada salto o proceso de transición en el recorrido escolar, especialmente cuando refieren a nuevos ciclos educativos.

Las prácticas escolares son “naturales” a los ojos de quienes son parte de la cultura escolar de enseñanza media, o del primer año básico (educadoras y educadores, profesores y profesoras, equipos directivos), pero no lo son necesariamente para las familias y el nuevo estudiantado. La posible desorientación o dificultad de ajuste de algunas familias y estudiantes puede entenderse mejor si, en vez de buscar una explicación en causas internas de las familias, se observan las expectativas de la escuela sobre dichas familias y estudiantes, las cuales muchas veces son de carácter implícito.

En este sentido, la invitación es **a mirar el tránsito o articulación entre niveles como momentos claves, donde la escuela puede ofrecer herramientas y soportes a dichos procesos** y cuyos resultados dependerán más de las relaciones entre la escuela y la familia y las y los estudiantes, que de cada persona por separado.

¿Qué puede ofrecer la escuela a las familias para apoyar las transiciones escolares?

- Fomentar una visión de la formación escolar como un continuo, pensando así “las propuestas curriculares, los reglamentos escolares, las lógicas de organización, en un continuo que se corta por ciclos” (Aguerrondo, 2009, p.5), con vínculo, relación y continuidad entre los mismos.
- Coordinar los distintos ciclos, estableciendo un intercambio sistemático entre educadores y educadoras, especialmente en procesos de transición (Rodríguez y Turón, 2007).
- Informar con claridad a todas y todos respecto a las demandas que el cambio de ciclo supondrá para cada estudiante.
- Difundir historias o testimonios que describan qué es lo que va a ocurrir con cada estudiante durante la nueva etapa escolar que tendrá que transitar. En este sentido, pueden ser de utilidad relatos de estudiantes mayores y sus familias que

ya hayan pasado por transiciones previamente, que ofrezcan su experiencia sobre las dificultades y exigencias del nuevo desafío.

- Ofrecer mensajes de aliento que permitan comprender que, en una transición, cada niño, niña y adolescente tiene su propio ritmo de desarrollo, y que cuentan con la escuela para brindarles el apoyo necesario durante el proceso.
- Elaborar en conjunto sugerencias de acción para las familias, para que puedan apoyar desde el hogar los procesos de transición de niños, niñas y adolescentes.

De esta forma, si las y los estudiantes y sus familias cuentan con los apoyos necesarios durante la trayectoria escolar, se favorece el acceso, permanencia y egreso de todas y todos en los distintos niveles y cursos escolares, alcanzando así los aprendizajes de calidad necesarios para el desarrollo integral a lo largo sus vidas.

Considerando lo anterior, se comprende que el desarrollo que pueda resultar tras un proceso de transición podría ser mucho más provechoso **si antes que el cambio mismo ocurra, desde la escuela se acoge y conduce a los “inmigrantes”, anticipándoles en qué consiste el cambio futuro, qué se espera de cada quien, haciendo explícito lo implícito, preparando el cambio que vendrá.**

De ahí la importancia de realizar una reunión que ayude a las familias a dialogar y anticipar las transiciones por venir en el recorrido educativo de los niños, niñas y adolescentes a su cargo, favoreciendo la articulación entre niveles.

FICHA ACTIVIDAD CENTRAL REUNIÓN CON LAS FAMILIAS

TRANSICIONES ESCOLARES



Se recomienda programar esta sesión para final o comienzo de año, especialmente en cambios de ciclo, para hacer más pertinente su temática con los procesos en curso.

**TIEMPO**

> 30 minutos

**PREPARACIÓN DE LA SALA**

- Formar grupos de trabajo con “mesas redondas” para 4 a 6 asistentes.
 - Si es posible, tener a disposición vasos suficientes y jarras de agua fresca y/o agua caliente y bolsas de té y café.
-

**MATERIALES NECESARIOS**

- 40 tarjetas de hojas en blanco recortadas para la “feria de preguntas” (calcular que de una hoja tamaño carta se pueden sacar fácilmente 8 tarjetas en blanco)
 - Suficientes lápices para que cada participante pueda escribir en las tarjetas en blanco
 - Encuesta de evaluación de reuniones
 - Copias impresas para cada persona participante del material de apoyo (pág. 99) para las familias “Transiciones escolares” (solo si es posible imprimir estas copias).
-

**OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL**

- Favorecer el bienestar de niños, niñas y adolescentes en procesos de transición.
- Promover el diálogo escuela-familias respecto a las transiciones escolares.
- Facilitar el intercambio de experiencias, aprehensiones y sugerencias de acción entre las familias participantes.



INICIO > 7 MINUTOS

- El educador, educadora o profesor jefe a cargo es responsable de introducir la sesión y sus objetivos, y de motivar a que las personas participen activamente.
- Es deseable dejar temas administrativos (entrega de notas, por ejemplo) para el final de la sesión, así como también la atención de casos particulares.
- Indicar el sentido principal de la reunión: **favorecer los procesos de transición del estudiantado, facilitando su ajuste a los nuevos desafíos académicos y sociales por venir y velando por su desarrollo y bienestar integral en la escuela y en su vida futura.**
- Señalar a los asistentes la importancia de acompañar los períodos de cambio escolar. Estos muchas veces generan confusión y el ajuste puede ser apoyado y acompañado.
- Una metáfora útil para describir procesos de transición en curso es pensar en los desafíos que podría experimentar un navegante que en un bote a remos se lanza mar adentro. Aquello que puede controlar es limitado.

Puede dominar en parte la dirección del bote, pero no controla el oleaje, ni la dirección que tomarán las mareas.

Debe aprender a navegar cada ola, una a una, hasta sentir que domina la situación. Esto puede tomarle tiempo. A menor experiencia del navegante, más tiempo de aprendizaje. Contar con ideas sobre cómo navegar, qué rutas seguir y cuáles evitar en la navegación será de ayuda para enfrentar las olas. De manera similar, cuando un estudiante comienza un nuevo proceso de aprendizaje, requiere consejos, apoyo y ayuda para navegar en el nuevo contexto y sostener la sensación de control durante el proceso.

- La introducción puede ser apoyada con los conceptos que se ofrecen para esta sesión, especialmente las 8 características de las transiciones presentadas.
- La introducción puede exponerse con apoyo de una presentación, con imágenes ilustrativas de los conceptos entregados.



DESARROLLO > 20 MINUTOS

Feria de preguntas (actividad tomada desde www.thiaghi.com)

- Repartir entre todas las personas presentes las tarjetas en blanco.
- Señalar que es importante conocer las principales dudas que cada persona pueda tener respecto al próximo año escolar del niño, niña o adolescente a su cargo.
- Indicar que hay lápices disponibles para quien no tenga a mano.
- Pedir que escriban en las tarjetas en blanco la principal duda que tengan sobre la futura transición escolar del estudiantado, en forma de pregunta.
- Señalar que no pongan su nombre en la tarjeta, solo la pregunta, con la mejor letra posible, pensando en que otra persona pueda leerla.
- Dar unos cuatro minutos para que cada asistente piense y escriba su pregunta.
- Luego, indicar al grupo que todos deben levantar con las manos las tarjetas con sus preguntas.
- Una vez que todos y todas tengan sus preguntas expuestas, señalar que deben intercambiarlas, cuantas veces quieran. Esto significa que desde el momento en que se diga "¡AHORA!", cada persona tiene que entregar su pregunta a otra persona, y repetir esto sin parar, recibiendo y dando a otra persona los papeles con preguntas que reciba. La idea es que las tarjetas se distribuyan por la sala, y que nadie se quede con su pregunta original en la mano. Pueden recibir una pregunta y volver a cambiarla hasta que el educador o educadora a cargo diga la palabra "¡ALTO!".
- Decir a viva voz ¡"Ahora"! y dar inicio al intercambio de preguntas. Se pueden mover por toda la sala repartiendo y recibiendo papeles con preguntas.
- Dar unos segundos para que las personas se distribuyan las preguntas entre sí.
- Decir a viva voz "¡Alto!", para detener el intercambio de preguntas.



Fase grupal

- Una vez que se indica “Alto”, todas las personas participantes deben tener una pregunta en sus manos, recibida desde otra persona.
- Indicar que formen grupos de trabajo, idealmente de 6 personas cada uno.
- Solicitar que en los siguientes 12 minutos, aproximadamente, discutan en cada grupo la pregunta recibida en el intercambio. Otra opción que tiene cada persona es que “haga como que lee” la pregunta que tiene en su mano, pero que en verdad comparta con el grupo la pregunta que inicialmente quería hacer, la pregunta que originalmente había escrito. Nadie sabrá qué pregunta leyeron, y esto puede permitir hacer preguntas complejas con confianza.
- Lo importante es poder compartir en grupo las dudas con las que llegan las familias respecto a la futura transición escolar del estudiantado.
- Pedir a cada grupo que trate de elaborar respuestas a las preguntas recibidas. Todas las experiencias e ideas son importantes. Si participan familias que ya tienen hijos mayores, es muy importante que compartan sus vivencias con las demás.
- Orientar a que, en las respuestas, **cada familia identifique recursos o posibles acciones que puedan desarrollar desde el hogar para apoyar el proceso de transición** de las y los estudiantes.
- Indicar también que compartan en grupo qué es lo que esperan de la escuela para el próximo año.
- Si las familias avanzan muy rápido, señalar que pueden crear nuevas preguntas para trabajar como grupo.



Plenario

- Una vez alcanzado el tiempo destinado para la actividad de discusión grupal, indicar que **cada grupo tendrá la posibilidad de compartir dos preguntas:** una que hayan logrado responder y una pregunta sobre la cual aún tienen dudas.
- Dar la palabra a representantes de cada grupo para que compartan, con el resto de los asistentes, alguna de las preguntas respondidas (y la respuesta elaborada grupalmente) y otra pregunta, de existir, sobre la cual aún tienen dudas.
- Solicitar que traten de compartir sugerencias prácticas de acción a realizar por las familias para apoyar a las y los estudiantes en su transición.
- Anotar en la pizarra los principales elementos mencionados por cada grupo y las preguntas difíciles de responder. Esto puede resultar de utilidad para el cierre de la actividad.
- Si alcanza el tiempo, responder las *preguntas sin respuesta* con la participación de todas las personas asistentes.



CIERRE ACTIVIDAD > 2 MINUTOS

Síntesis

- Agradecer la participación en la actividad.
- Ofrecer una síntesis de las principales respuestas y dudas que surgieron. Es posible que muchas de las preguntas tengan que ver con cambios físicos, con nuevas responsabilidades, con demandas hacia la escuela y con cosas más concretas (como qué materiales se pedirán el próximo año, qué tiempos de permanencia demanda la escuela, cuántos nuevos cursos vienen, entre otras cosas).
- Orientar la reflexión hacia el rol que podría caberle a las familias en el proceso de cambio que viene.
- Reforzar que apoderadas y apoderados organizados pueden solicitar a la escuela más información y apoyo en el proceso de transición.
- Distribuir (si es posible sacar copias impresas) el documento de apoyo para las familias sugerido en este material o bien, proyectar o escribir en la pizarra.
- Evaluar la posibilidad de elaborar una presentación con ideas fuerza ofrecidas en este material de apoyo para exponerlo al inicio o al cierre de la actividad, reforzando los aspectos centrales relativos a las transiciones escolares y al cambio a lo largo del desarrollo.
- Al finalizar la reunión, no olvidar solicitar la entrega de la encuesta de evaluación de reuniones.

TRANSICIONES ESCOLARES

Una importante tarea para las familias es acompañar los cambios de ciclo y las transiciones entre cursos de niños y niñas, para que puedan desarrollarse de manera integral, tanto en su presente escolar como en el futuro.

¿Qué son las transiciones escolares?

Son períodos de paso, ajuste y articulación entre niveles educativos. En la vida de un niño o niña, representan un “antes” y un “después”, algo que se era antes ya no se será más, y se debe aprender a ser algo nuevo. Ocurre, por ejemplo, en el paso del jardín infantil a la escuela, en primero básico. O en el ingreso a enseñanza media. Cambian los profesores, los modos de aprendizaje, las exigencias. Y hay que adaptarse a esta nueva situación.

Para algunas y algunos estudiantes, puede ser más lento el proceso de ajuste a una nueva etapa educativa. Incluso puede haber retrocesos, momentos de duda, cambios de conducta importante. Esto no indica necesariamente que las dificultades persistirán a lo largo del tiempo. Cada niño tiene su ritmo de aprendizaje y desarrollo, y las escuelas actúan en general pensando en un ritmo común para todas y todos. Esto puede provocar que, en la etapa de ajuste, aparezcan diferencias entre los niños y niñas. Así como para algunos y algunas puede ser más complejo el paso, para otros y otras puede ser más rápida la adaptación.

Independiente de lo anterior, es importante saber que **para todo el estudiantado una transición escolar es en general desafiante**. Y es por eso que se hace fundamental el apoyo de todos: educadores y educadoras, familias (madres, padres, apoderados/as, abuelas, abuelos, hermanos), compañeras y compañeros.

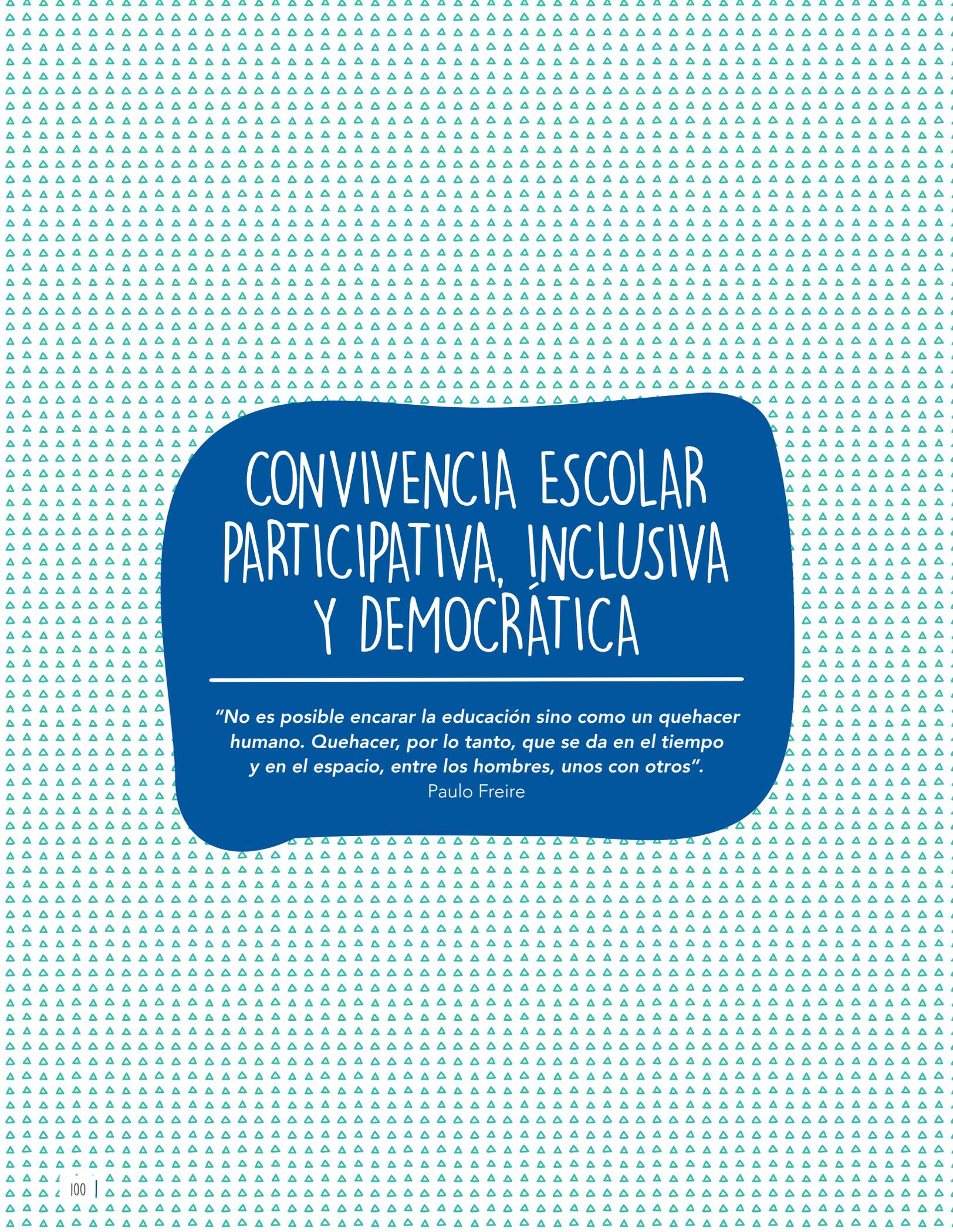
¿Cómo se puede ayudar a las y los estudiantes que enfrentan procesos de transición educativa?

- Anticipando con tiempo el proceso de cambio por venir. Las familias pueden consultar a las escuelas sobre qué nuevas exigencias vendrán para el estudiantado el año próximo.
- Contándoles historias respecto a cómo será lo que viene y qué novedades positivas encontrará el niño, niña o adolescente en su nueva etapa educativa.
- Teniendo en cuenta que es importante aprender de la experiencia de otras y otros. Permita que el niño, niña o adolescente converse con pares mayores, hermanos, hermanas o primos que vayan unos años más arriba en la escuela, para conocer sus experiencias, las dificultades enfrentadas y cómo las han resuelto.
- Considerando que una transición es un proceso; no ocurre de un día para otro. Toma tiempo adaptarse a una nueva situación.

Es similar a cambiarse de casa, de ciudad o de trabajo. Exige aprender muchas cosas nuevas. Por lo mismo, no fuerce la adopción de nuevos hábitos escolares. Es importante ser flexibles en la incorporación de nuevos hábitos, respetando los anteriores. Considerando los ritmos de cada niño o niña, será posible introducir paulatinamente los cambios necesarios para su ajuste a la nueva situación escolar.

- Motivando a que niños, niñas y adolescentes asuman los nuevos desafíos que supone una transición escolar con expectativas positivas, buscando relacionar sus propios intereses con los nuevos aprendizajes.
- Observando con atención los cambios de ánimo que podría experimentar un niño o niña en el proceso de cambio educativo, y ofreciendo siempre ayuda y cercanía.
- Escuchando y tomando siempre en serio las preocupaciones de niños, niñas y adolescentes antes del cambio de nivel, durante este proceso, y pasado el primer semestre de ajuste. Lo que ocurre en la escuela, tanto en notas como en las relaciones de amistad con los pares, puede ser, en verdad, “lo más importante en la vida” de niñas y niños, y por eso es necesario escuchar y acoger con respeto y cariño todo lo que les preocupe, así como sus vivencias cotidianas.
- Aunque no se tengan soluciones a la mano, el solo hecho de escuchar atentamente puede ser de ayuda para que el niño, niña o adolescente cuente qué le ocurre y se sienta acogido en sus sentimientos, para luego poder pedir apoyo específico en la escuela.
- Teniendo conocimiento sobre los cambios por venir en la vida del niño, niña o adolescente en proceso de transición y las tareas a desarrollar en cada edad, para así apoyar con más herramientas cada nuevo paso que deba dar. Las familias pueden pedir esta información a las escuelas y sus educadores.
- Considerando siempre que la familia es relevante como apoyo en todas las edades escolares: en la infancia y adolescencia, e incluso más allá, en la educación superior. Es fundamental que, frente a cada paso de los y las estudiantes, estos cuenten con la presencia y sensibilidad de personas adultas significativas, que los escuchen y les entreguen afecto.
- Conversando con los niños, niñas o adolescentes sobre su futuro y monitoreando su rendimiento escolar.

Estas recomendaciones, muy generales, pretenden ofrecer una guía para construir, en cada hogar y en cada escuela, condiciones que favorezcan los procesos de transición de todas y todos los estudiantes, en los distintos niveles escolares.



CONVIVENCIA ESCOLAR PARTICIPATIVA, INCLUSIVA Y DEMOCRÁTICA

"No es posible encarar la educación sino como un quehacer humano. Quehacer, por lo tanto, que se da en el tiempo y en el espacio, entre los hombres, unos con otros".

Paulo Freire

Cambios en la comprensión de la convivencia escolar en la política pública en Chile

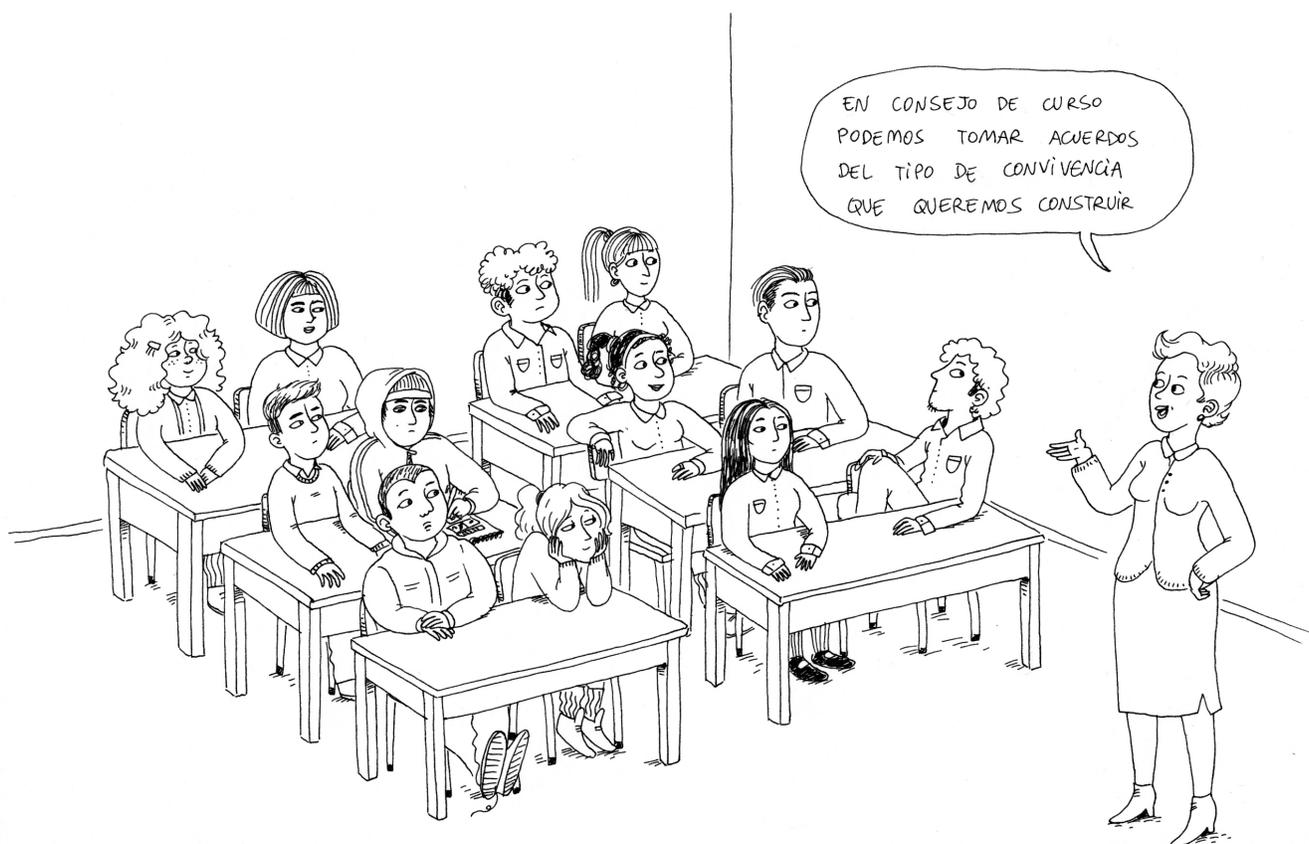
El actual proceso de Reforma Educativa, que aspira avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad en todos los establecimientos educacionales del país, demanda más y mejores oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de todas y todos quienes participan del sistema escolar. Este marco de transformaciones está orientado a cambiar las perspectivas tradicionales de comprensión de la convivencia escolar.

Los principales avances en la comprensión de la convivencia escolar se ven reflejados en la reciente actualización de la Política de Convivencia Escolar del MINEDUC (2015, pp.22-23).

El proceso de transformaciones en curso modifica los énfasis, el enfoque, los responsables y la forma de comprender el desarrollo de la convivencia escolar.

La nueva Política de Convivencia Escolar en Chile orienta la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan comprender y desarrollar “una Convivencia Escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial” (MINEDUC, 2015, p.6).

	<p>ANTES (Visión reducida de la convivencia escolar)</p> <p>DESDE >></p>	<p>AHORA (Perspectiva más amplia e integral de la gestión de la convivencia escolar en las escuelas)</p> <p>HACIA</p>	
ÉNFASIS EN	Resolución de conflictos	Formación de sujeto	La Convivencia Escolar va más allá de la solución de conflictos o control de la indisciplina. Supone comprender la escuela como un espacio que forma para aprender en y para la convivencia social.
ENFOQUE	Sujeto parcelado	Sujeto integral	Se comprende que en un proceso de aprendizaje participa un sujeto completo y no parcelado, cruzado no solo por características específicas de quienes aprenden, sino por condiciones históricas, contextuales y multidimensionales de la situación de enseñanza-aprendizaje, un proceso intelectual, social, cultural y ético.
RESPONSABILIDAD	Estudiante agresivo / violento	Comunidad Educativa	Toda la comunidad educativa es responsable de la convivencia escolar. Esta es una construcción colectiva y dinámica, que depende de la participación activa de cada integrante. Se avanza desde intervenciones y lógicas individuales a una mirada de sistema escolar. Los problemas y las soluciones a los asuntos de convivencia escolar involucran a todas las personas que trabajan y aprenden en la escuela, así como también a sus familias.
COMPRENSIÓN	Convivencia escolar estática	Mejoramiento continuo	La convivencia escolar está siempre en construcción, su desarrollo es un proceso permanente. El mejoramiento continuo depende de la reflexión crítica sobre las prácticas escolares cotidianas, realizada participativamente por cada escuela, conducente a cambios en los modos habituales de relación.



Convivencia escolar: relaciones humanas en la comunidad educativa

Educar es encontrarse con otras personas. Educar es convivir, vincularse, discutir y alcanzar acuerdos. El saber y el poder se negocian cotidianamente en las relaciones humanas en la escuela. La comunidad escolar construye día a día la educación y el tipo de convivencia en que se producirán (o no) aprendizajes, tanto de contenidos como de interacción humana .



La convivencia escolar se refiere a la calidad de las relaciones entre todos y todas en la comunidad escolar (MINEDUC, 2015). Es también la capacidad de las personas de vivir y convivir unas con otras. Esta capacidad se desarrolla y aprende. Los distintos espacios de encuentro y formación que la escuela ofrece a sus integrantes aportan en la construcción de la convivencia.

Formar para la convivencia democrática en la escuela es educar para la vida en el presente y aportar a la construcción de una sociedad respetuosa de los derechos humanos, solidaria y tolerante. Este desafío solo puede ser asumido si "la sociedad, la administración

educativa, la familia y los medios de comunicación responden junto con la escuela al reto que supone hoy educar y convivir” (Ander- Egg, 2005, p. 123).

Al pensar en la construcción colectiva de una convivencia escolar democrática y respetuosa en cada escuela, inclusiva, dinámica y participativa, es importante tener en cuenta que:

- **El mejoramiento continuo de la convivencia escolar se alcanza poniendo atención a los procesos**, construyendo reflexiones colectivas respecto a qué tipo de convivencia quiere construir la comunidad escolar. La participación activa es fundamental en este sentido, y la presencia de las familias es necesaria para la transformación (MINEDUC, 2015).



- **La convivencia escolar “no es algo estable,** sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo” (Banz, 2008, p.2).
- Las relaciones humanas que construyen convivencia escolar son **modos de relación aprendidos, que pueden ser modificados.** Es posible transformar una convivencia marcada por la intimidación y la exclusión por una convivencia respetuosa de las diferencias, capaz de valorar la diversidad.
- **La capacidad de convivir respetuosamente con otros se aprende** en distintos contextos. Las familias, las escuelas, las comunidades y la sociedad en su conjunto enseñan a convivir. Por eso su construcción es una responsabilidad compartida.
- **La convivencia escolar es un ámbito de gestión escolar.** Si no se atiende la manera en que se desarrollan las relaciones humanas en la escuela, éstas pueden derivar en formas de convivencia que no favorezcan el desarrollo y bienestar de las personas participantes .
- **El cambio positivo en convivencia escolar es posible;** es importante mantener la esperanza, incluso en escuelas que operan con altos niveles de maltrato institucional, donde por lo general existe un monto de desesperanza importante al respecto (Mena y Vizcarra, 2000).
- **Una vez iniciados procesos de cambio en convivencia escolar, deben contar con apoyo constante de toda la comunidad,** para no caer en el olvido y la postergación (Ianni, 2003). Las familias son aliadas importantes en este sentido.

Clima escolar: la manera en que cada escuela percibe su propia convivencia

El clima social, en general, se refiere a la percepción que tienen los participantes respecto a las relaciones sociales dentro del ambiente donde desarrollan sus actividades cotidianas (Arón y Machuca, 2007). El clima social escolar, en particular, “hace referencia a la percepción que tienen los miembros de la institución sobre la convivencia escolar” (Banz, 2008, p.5).

El clima escolar puede ser entendido como el ambiente donde se producen “las interrelaciones, la enseñanza y los aprendizajes en el espacio escolar y contiene una serie de variables (infraestructura, orden, reglas y normas, tiempos, rutinas, planificación de la clase, etc.)” (MINEDUC, 2015, p.26).

Las características del clima escolar favorecen o dificultan los aprendizajes. Hay climas escolares positivos, que promueven el bienestar psicosocial y el desarrollo integral de cada participante individual y de la comunidad educativa en general. También hay climas escolares negativos, que producen en cada participante “estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente” (Arón y Machuca, 2007, p.7).

Arón y Milicic (2000) distinguen dos tipos generales de climas sociales escolares:

A. Climas nutritivos: son aquellos donde la convivencia escolar es positiva entre todas las personas, donde es agradable participar y hay buena disposición para aprender y cooperar, donde las personas pueden construir sentido de pertenencia y se sienten reconocidas y valoradas por ser quienes son y por participar de la comunidad.

B. Climas tóxicos: cuando las personas se sienten invisibles en la escuela, cuando no se reconocen los aspectos positivos de ellas y solo se destacan aspectos negativos y se enfatizan los errores, cuando se percibe un clima de injusticia y arbitrariedad general, cuando se fomentan relaciones competitivas e individualistas o cuando los conflictos se resuelven de manera autoritaria, entonces predomina un clima social tóxico.

Climas nutritivos favorecen el desarrollo del “**apego escolar**” de los estudiantes, el que, a su vez retroalimentaría la percepción positiva del clima social escolar. Por “apego escolar” se entiende “la conexión que un estudiante tiene tanto con su colegio, como con las personas que trabajan en él, así como también con los ideales académicos de la escuela” (Alcalay, Berger, Milicic y Fantuzzi, 2012, p. 56). El “apego escolar” estaría ligado a cuatro dimensiones:

En el marco de una buena convivencia, percibida como un clima nutritivo para el aprendizaje (Arón y Milicic, 2000; Arón y Machuca, 2007):

- Disminuyen las conductas de riesgo en los estudiantes.
- Mejoran las relaciones humanas en la escuela y la percepción de buen clima escolar.
- La estabilidad emocional de docentes y estudiantes es mayor.
- Aumenta la identificación estudiantil con la escuela.
- Aumenta el compromiso de todos y todas con los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Se promueven relaciones cooperativas y solidarias en la escuela, privilegiando el bien común por sobre lógicas individualistas.

- Conexión con el colegio
- Conexión con el personal del colegio
- Compromiso con las actividades escolares
- Involucramiento escolar más allá de lo curricular.

Es importante considerar también que, **“además del clima social general percibido en una institución, existen microclimas al interior del contexto escolar que actúan como protectores frente al clima social más amplio”** (Arón y Machuca, 2007, p.6). Cada curso, por ejemplo, puede generar condiciones de buen trato entre sus miembros que permitan resistir y cuestionar también un clima general autoritario y negativo para el desarrollo integral.

Día a día se forma y enseña a vivir con otros. Se aprende y practica la convivencia en salas de clases, recreos, ceremonias, discursos oficiales y comentarios informales. Toda acción escolar educa, toda palabra forma respecto a los modos de convivencia social valorados por la escuela.

Convivir bien para aprender mejor

Un contexto educativo de sana convivencia, respetuoso y acogedor, contribuye al aprendizaje de todos y todas y a la formación integral del estudiantado (MINEDUC, 2015). Así como a convivir con otros se aprende, es necesario convivir bien para aprender mejor.



El Segundo Estudio Regional Comparativo (SERCE) desarrollado por UNESCO en 2006, identificó que en América Latina y el Caribe, en lectura, matemáticas y ciencias (en 3° y 6° básico), el clima escolar percibido –tanto a nivel de la escuela como a nivel individual por cada estudiante– se asocia positivamente y de manera significativa con el rendimiento escolar. El mismo estudio regional constató que “el efecto del clima escolar sobre el aprendizaje se potencia positivamente cuando, además, el director desempeña una gestión eficaz” (2010, p.85-86). **Estos resultados fueron confirmados por la tercera versión de este estudio (TERCE), donde “la evidencia muestra que los procesos de aprendizaje se benefician cuando las relaciones entre los actores son cordiales, colaborativas y respetuosas”** (UNESCO, 2015, p.12).

Es importante sostener que un clima “de respeto generalizado en la escuela debe acompañarse de un énfasis inclusivo en donde se cuide el bienestar de cada estudiante en lo individual” (UNESCO, 2010, p.107). Una escuela para todos y todas debe acoger las necesidades emocionales y de aprendizaje de cada estudiante, para favorecer así su desarrollo y progreso a lo largo de la vida.

Imaginar y construir la convivencia escolar con participación activa de las familia

La actual Política de Convivencia Escolar “está dirigida a todos los actores del sistema escolar, con especial atención a quienes son parte de la cotidianeidad escolar –directivos, docentes, estudiantes, asistentes de la educación y familias– porque es allí donde diariamente se construyen interrelaciones, como parte del proceso de aprendizaje” (MINEDUC, 2015, p.6).

Valorando este impulso, las escuelas en Chile deben aspirar a la promoción de contextos escolares de sana convivencia, basados en el respeto, la tolerancia y la valoración de la diversidad, la solidaridad, el buen trato recíproco, la equidad de género y el reconocimiento de la dignidad y derechos de cada integrante de la comunidad educativa.

La participación activa de la comunidad escolar es un proceso que se debe incorporar en la implementación de la Política de Convivencia Escolar en las escuelas. Este proceso “apunta a fortalecer el clima y la Convivencia Escolar, avanzando de ser un simple principio declarativo a identificarse como una práctica diaria en la escuela/liceo” (MINEDUC, 2015, p.39).

En consecuencia, cada escuela está llamada a analizar en comunidad, de manera participativa, qué tipo de convivencia desea tener. En este sentido:

- Es fundamental abrir esta conversación en reuniones, incorporando activamente a las familias en la construcción de una buena convivencia escolar, ofreciendo espacios de participación y escucha genuina a sus inquietudes y sueños respecto a las relaciones humanas en la escuela.
- Abordar esta discusión en las reuniones demanda a cada establecimiento la generación de instrumentos que permitan a las familias, organizadas por nivel, transferir sus reflexiones y acuerdos para la acción en torno a la convivencia.

Considerando lo anterior, el foco de trabajo de la reunión propuesta está en reflexionar respecto del sentido y significados de la convivencia escolar en cada curso.

FICHA ACTIVIDAD CENTRAL REUNIÓN CON LAS FAMILIAS

DESAFÍOS Y FORTALEZAS DE NUESTRA CONVIVENCIA ESCOLAR (JUGANDO CON EL TERMÓMETRO DE LA VERDAD⁶)

⁶ Esta técnica está basada en un juego educativo desarrollado por el equipo de Educación Popular del CIDE –actualmente parte de la Universidad Alberto Hurtado– durante los años ‘80, referido por Christian Sebastián, Académico UC. Este material permite a quienes lo utilizan explicitar sus creencias en torno a una temática determinada, confrontar las propias creencias con las de los otros y otras participantes y establecer un lenguaje común en torno a la temática en particular.



TIEMPO

> 30 minutos



PREPARACIÓN DE LA SALA

- Formar grupos de trabajo con “mesas redondas” para 4 a 6 asistentes.
- Si es posible, tener a disposición vasos suficientes y jarras de agua fresca y/o agua caliente y bolsas de té y café.



MATERIALES NECESARIOS

- 6 a 8 tableros del “termómetro de la verdad” impreso (págs.122-124)
- 6 a 8 sets recortados de tarjetas con afirmaciones para jugar al termómetro de la verdad (**atención:** se ofrecen sets de tarjetas diferenciados por ciclo escolar) (niveles de transición I y II: pág. 117; 1° y 2° básico: pág. 119; 5° a 8° básico: pág. 121)
- Papelógrafo dividido en dos partes que indique: “consenso / desacuerdo”, pegado en la pizarra desde antes de iniciar la sesión
- Pegamento en barra
- Hoja de registro de la actividad para entregar a equipo de Convivencia Escolar de la escuela (o bien Unidad Técnico Pedagógica o equipo de Orientación, según corresponda)
- Encuesta de evaluación de reuniones
- Copias impresas para cada participante del material de apoyo (pág. 125) para las familias (solo si es posible imprimir estas copias).



OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL

- Reflexionar respecto del sentido y significados de la convivencia escolar en cada curso.
- Promover la participación activa e intencionada de todos los actores de la comunidad educativa en el fortalecimiento de la convivencia escolar.



INICIO > 3 MINUTOS

- El educador, educadora o profesor jefe a cargo es responsable de introducir la sesión y sus objetivos, y de motivar a que madres, padres y apoderados/as participen activamente.
- Es deseable dejar temas administrativos (entrega de notas, por ejemplo) para el final de la sesión, así como también la atención de casos particulares.
- Indicar el sentido principal de la reunión: **pensar en conjunto qué sentido damos a la convivencia escolar en la escuela y de qué manera podemos crear relaciones sociales donde cada estudiante pueda aprender y sentirse bien tratado.**
- Reforzar la siguiente idea: las familias saben cómo se sienten las y los estudiantes en la escuela, si se sienten bien o no, si tienen o no tienen amistades, si sienten que pueden participar o no. Conocer la perspectiva de las familias al respecto es importante, pensando en el mejoramiento continuo de la convivencia escolar, un proceso permanente de crear relaciones positivas en la escuela.



DESARROLLO > 20 MINUTOS

Fase grupal

- Pedir a las y los asistentes que formen grupos de trabajo, idealmente de 4 a 6 apoderados/as, cautelando que todas las personas se incorporen a un grupo.
- Entregar a cada grupo un tablero del juego “termómetro de la verdad” y un set de tarjetas con afirmaciones a discutir.
- Señalar a cada grupo que coloque las tarjetas **boca abajo** donde el tablero lo indica.
- Por turnos, cada participante toma la primera tarjeta del montón, la lee y la sitúa en una de las cinco secciones del tablero (verdad total, verdad a medias, verdad-mentira, mentira a medias, mentira total) según su propia opinión.
- Una vez clasificada la tarjeta, la persona explica las razones de su clasificación; por qué, a su juicio, esa afirmación es una verdad o bien una mentira, o alguna clasificación intermedia.
- Enseguida comienza un intercambio de opiniones en el grupo acerca del grado de verdad que será asignado **por el grupo** a la tarjeta en cuestión.
- Para determinar dicho grado de verdad el grupo es invitado a discutir hasta tomar una decisión que refleje un **consenso real** al interior del grupo. No se trata de votar para establecer una simple mayoría y así avanzar más rápidamente.



Plenario

- Una vez que el grupo ha revisado todas las tarjetas y/o el tiempo máximo para esta parte de la actividad ha terminado, **se le pide que seleccione las tarjetas que el grupo consideró en mayor medida en el eje de las mentiras, o incluso las tarjetas “verdad-mentira”, si es que no hubo de las otras señaladas.**
- Pedir a cada grupo que presente las tarjetas más cercanas a la mentira seleccionadas a partir de su discusión.
- A medida que cada grupo presente sus tarjetas, pedir que avance y las pegue en el papelógrafo instalado en la pizarra. No espere que termine de pegar las tarjetas para iniciar la exposición de otro grupo, para no perder el ritmo de la dinámica.
- Al finalizar la ronda por grupos, leer en voz alta las tarjetas elegidas por los grupos.
- Indicar que **atender estos aspectos representa un desafío para la escuela, sobre los que vale la pena trabajar juntos**, familias y escuelas. Señalar además que las tarjetas ubicadas como verdades son fortalezas de la escuela que vale la pena rescatar y seguir fortaleciendo.
- Abrir una discusión con el grupo para identificar acciones concretas a realizar por la escuela y también por las familias para transformar las tarjetas hoy clasificadas en el eje de las mentiras, en verdades.
- En otras palabras, si por ejemplo la tarjeta que indica “En esta escuela **todos y todas se sienten respetados**” fue clasificada como mentira a medias por las familias, preguntar qué puede hacer la escuela y qué pueden hacer las familias, para que todos y todas se sientan realmente respetados en la escuela, y tomar registro de estas ideas.
- Anotar o pedir ayuda entre las y los participantes para tomar nota en la pizarra de las acciones concretas sugeridas por las familias.



CIERRE ACTIVIDAD > 2 MINUTOS

Despedida

- Agradecer la participación de todas las personas asistentes en la actividad.
- Distribuir (si es posible sacar copias impresas), el material de apoyo sugerido en este material para las familias. Si no, proyectar o escribir en la pizarra.
- Evaluar la posibilidad de elaborar una presentación con ideas fuerza ofrecidas en este material de apoyo para exponer al inicio o al cierre de la actividad, reforzando la importancia de la construcción de buenas relaciones de convivencia escolar en la comunidad educativa.
- Anotar en “hoja de registro” las tarjetas no consideradas como verdades por las familias, así como las sugerencias ofrecidas por las familias, y entregar esta información al equipo de Convivencia Escolar, a la coordinación Técnico Pedagógica o al Equipo de Orientación, según corresponda.
- Al finalizar la reunión, recoger la encuesta de evaluación de reuniones.

PAUTA DE TRABAJO

NIVELES DE TRANSICIÓN I Y II⁷

TARJETAS ACTIVIDAD “DESAFÍOS Y FORTALEZAS DE NUESTRA CONVIVENCIA ESCOLAR” (MATERIAL PARA RECORTAR):

⁷ Estas afirmaciones fueron elaboradas considerando en parte las “Orientaciones para el Día de la Convivencia Escolar” publicadas por el MINEDUC en 2015, el documento “Indicadores del Desarrollo Personal y Social de Estudiantes Chilenos”, elaborado por la Agencia de Calidad de la Educación el año 2013 y el texto “La intimidación y los menores de cinco años”, de Michelle Elliot del año 2008.

EN ESTA ESCUELA TODAS LAS PERSONAS SE SIENTEN RESPETADAS Y VALORADAS.

EN ESTA ESCUELA LAS DECISIONES SE TOMAN DE MANERA DEMOCRÁTICA Y LAS NORMAS SON CLARAS, CONOCIDAS Y RESPETADAS POR TODOS Y TODAS.

EN ESTA ESCUELA, TODOS LOS NIÑOS Y NIÑAS PUEDEN ENCONTRAR AMIGOS Y AMIGAS.

EN ESTA ESCUELA LOS NIÑOS Y NIÑAS TIENEN IGUALES OPORTUNIDADES DE APRENDER.

EN ESTA ESCUELA, A NIÑOS Y NIÑAS SE LES RECONOCE POR IGUAL EN SUS ÉXITOS.

EN ESTA ESCUELA TODAS Y TODOS LOS ESTUDIANTES SE SIENTEN SEGUROS Y VIENEN A CLASES SIN MIEDO A QUE OTROS ESTUDIANTES LOS TRATEN MAL.

EN ESTA ESCUELA LAS FAMILIAS SE SIENTEN ESCUCHADAS, RESPETADAS Y VALORADAS COMO UN APOORTE A LA EDUCACIÓN.

EN ESTA ESCUELA LOS NIÑOS Y NIÑAS TIENEN CONFIANZA PARA CONTAR SI SIENTEN QUE OTRO ESTUDIANTE LOS ACOSA O TRATA MAL, Y SABEN QUE SERÁN ESCUCHADOS Y APOYADOS.

EN ESTA ESCUELA CADA NIÑO O NIÑA PUEDE ENCONTRAR ALGO BUENO SOBRE SÍ MISMO.

DAN GANAS DE VENIR A APRENDER Y JUGAR EN ESTA ESCUELA, LAS SALAS ESTÁN BIEN CUIDADAS Y LOS MATERIALES SON DE BUENA CALIDAD.

EN ESTA ESCUELA, LOS NIÑOS Y NIÑAS APRENDEN A TRATAR DE MANERA AMABLE A OTRAS PERSONAS, PORQUE SON TRATADOS AMABLEMENTE.

EN ESTA ESCUELA, NIÑAS Y NIÑOS SON CUIDADOS CUANDO JUEGAN TANTO EN LA SALA COMO EN LOS RECREOS.

PAUTA DE TRABAJO

1º Y 2º BÁSICO⁸

TARJETAS ACTIVIDAD “DESAFÍOS Y FORTALEZAS DE NUESTRA CONVIVENCIA ESCOLAR” (MATERIAL PARA RECORTAR):

⁸ Estas afirmaciones fueron elaboradas considerando en parte las “Orientaciones para el Día de la Convivencia Escolar” publicadas por el MINEDUC en 2015 y el documento “Indicadores del Desarrollo Personal y Social de Estudiantes Chilenos”, elaborado por la Agencia de Calidad de la Educación el año 2013.

EN ESTA ESCUELA, TODAS LAS PERSONAS SE SIENTEN RESPETADAS Y VALORADAS.

EN ESTA ESCUELA LAS DECISIONES SE TOMAN DE MANERA DEMOCRÁTICA Y LAS NORMAS SON CLARAS, CONOCIDAS Y RESPETADAS POR TODOS Y TODAS.

EN ESTA ESCUELA, TODOS LOS NIÑOS Y NIÑAS PUEDEN ENCONTRAR AMIGOS Y AMIGAS.

EN ESTA ESCUELA LOS NIÑOS Y NIÑAS TIENEN IGUALES OPORTUNIDADES DE APRENDER.

EN ESTA ESCUELA, A NIÑOS Y NIÑAS SE LES RECONOCE POR IGUAL EN SUS ÉXITOS.

EN ESTA ESCUELA TODAS Y TODOS LOS ESTUDIANTES SE SIENTEN SEGUROS Y VIENEN A CLASES SIN MIEDO A QUE OTROS ESTUDIANTES LOS TRATEN MAL. ADEMÁS, TIENEN CONFIANZA PARA CONTAR SI SIENTEN QUE OTRO ESTUDIANTE LOS TRATA MAL, Y SABEN QUE SERÁN ESCUCHADOS Y APOYADOS.

EN ESTA ESCUELA LAS FAMILIAS SE SIENTEN ESCUCHADAS, RESPETADAS Y VALORADAS COMO UN APORTE A LA EDUCACIÓN.

EN ESTA ESCUELA SE VALORA LA DIVERSIDAD, POR LO TANTO, NADIE SE SIENTE DISCRIMINADO O DISCRIMINADA POR SU PERSONALIDAD, POR SU FORMA DE VESTIR O APARIENCIA, POR SU ORIENTACIÓN SEXUAL, SU RELIGIÓN, SU NACIONALIDAD O ALGUNA CARACTERÍSTICA FÍSICA.

EN ESTA ESCUELA LOS CONFLICTOS ENTRE ESTUDIANTES SE RESUELVEN DE MANERA CONSTRUCTIVA.

DAN GANAS DE VENIR A APRENDER Y JUGAR EN ESTA ESCUELA, LAS SALAS ESTÁN BIEN CUIDADAS Y LOS MATERIALES SON DE BUENA CALIDAD.

EN ESTA ESCUELA, LA OPINIÓN DE CADA ESTUDIANTE ES TOMADA EN CUENTA Y VALORADA.

EN ESTA ESCUELA, NIÑAS Y NIÑOS SON CUIDADOS CUANDO JUEGAN TANTO EN LA SALA COMO EN LOS RECREOS.

PAUTA DE TRABAJO

5° A 8° BÁSICO⁹

TARJETAS ACTIVIDAD “DESAFÍOS Y FORTALEZAS DE NUESTRA CONVIVENCIA ESCOLAR” (MATERIAL PARA RECORTAR):

⁹ Estas afirmaciones fueron elaboradas considerando en parte las “Orientaciones para el Día de la Convivencia Escolar” publicadas por el MINEDUC en 2015, además de los documentos “Clima de Convivencia Escolar según los estudiantes de 11° medio” e “Indicadores del Desarrollo Personal y Social de Estudiantes Chilenos”, ambos elaborados por la Agencia de Calidad de la Educación el año 2013.

EN ESTA ESCUELA, TODAS LAS PERSONAS SE SIENTEN RESPETADAS Y VALORADAS.

EN ESTA ESCUELA LAS DECISIONES SE TOMAN DE MANERA DEMOCRÁTICA Y LAS NORMAS SON CLARAS, CONOCIDAS Y RESPETADAS POR TODOS Y TODAS.

EN ESTA ESCUELA, TODOS LOS NIÑOS Y NIÑAS PUEDEN ENCONTRAR AMIGOS Y AMIGAS.

EN ESTA ESCUELA, LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES TIENEN IGUALES OPORTUNIDADES DE APRENDER.

EN ESTA ESCUELA, A HOMBRES Y MUJERES SE LES RECONOCE POR IGUAL EN SUS ÉXITOS.

EN ESTA ESCUELA TODAS Y TODOS LOS ESTUDIANTES SE SIENTEN SEGUROS Y VIENEN A CLASES SIN MIEDO A QUE OTROS ESTUDIANTES LOS TRATEN MAL. ADEMÁS, TIENEN CONFIANZA PARA CONTAR SI SIENTEN QUE OTRO ESTUDIANTE LOS TRATA MAL, Y SABEN QUE SERÁN ESCUCHADOS Y APOYADOS.

EN ESTA ESCUELA LAS FAMILIAS SE SIENTEN ESCUCHADAS, RESPETADAS Y VALORADAS COMO UN APOORTE A LA EDUCACIÓN.

EN ESTA ESCUELA SE VALORA LA DIVERSIDAD, POR LO TANTO, NADIE SE SIENTE DISCRIMINADO O DISCRIMINADA POR SU PERSONALIDAD, POR SU FORMA DE VESTIR O APARIENCIA, POR SU ORIENTACIÓN SEXUAL, SU RELIGIÓN, SUS IDEAS POLÍTICAS, SU NACIONALIDAD O ALGUNA CARACTERÍSTICA FÍSICA.

EN ESTA ESCUELA LOS CONFLICTOS ENTRE ESTUDIANTES SE RESUELVEN DE MANERA CONSTRUCTIVA.

DAN GANAS DE VENIR A APRENDER Y JUGAR EN ESTA ESCUELA, LAS SALAS ESTÁN BIEN CUIDADAS Y LOS MATERIALES SON DE BUENA CALIDAD.

EN ESTA ESCUELA, LA OPINIÓN DE CADA ESTUDIANTE ES TOMADA EN CUENTA Y VALORADA.

EN ESTA ESCUELA, NIÑAS Y NIÑOS SON CUIDADOS CUANDO JUEGAN TANTO EN LA SALA COMO EN LOS RECREOS.

SESIÓN "DESAFÍOS Y FORTALEZAS DE NUESTRA CONVIVENCIA ESCOLAR"

TABLERO TERMÓMETRO DE LA VERDAD¹⁰

Por turnos, cada participante debe tomar una tarjeta del montón, leerla en voz alta y colocarla en una de las cinco secciones de "verdad o mentira", según su propia opinión. Una vez clasificada la tarjeta, debe explicar las razones de su clasificación.

Enseguida deben discutir acerca del grado de verdad que será asignado por el grupo a la tarjeta en cuestión.

Para determinar dicho grado de verdad el grupo debe discutir hasta tomar una decisión que refleje el consenso real del grupo.

¹⁰ Material desarrollado en base a diseño del Equipo de Educación Popular del CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado) en la década de los 90.

VERDAD TOTAL

VERDAD A MEDIAS

VERDAD—MENTIRA

MENTIRA A MEDIAS

MENTIRA TOTAL

(COLOCAR AQUÍ LAS
TARJETAS BOCA ABAJO
PARA EMPEZAR EL JUEGO).

SESIÓN "DESAFÍOS Y FORTALEZAS DE NUESTRA CONVIVENCIA ESCOLAR"¹¹

HOJA DE REGISTRO CONCLUSIONES

DESAFÍOS DE LA ESCUELA PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR*	SUGERENCIAS DE LAS FAMILIAS / ACCIONES CONCRETAS A REALIZAR	
	POR LA ESCUELA	POR LAS FAMILIAS
DESAFÍO 1:		
DESAFÍO 2:		
DESAFÍO 3:		
DESAFÍO 4:		
DESAFÍO 5:		

*** (Anotar como desafíos las afirmaciones que en mayor medida las familias consideraron que no representaban la realidad de la escuela en el juego "El termómetro de la verdad").**

¹¹ Esta información es de alta importancia para el desarrollo y mejoramiento continuo de la Convivencia Escolar, la revisión del Proyecto Educativo Institucional, el Reglamento Interno, el trabajo del encargado de Convivencia Escolar y el equipo directivo.

DOCUMENTO DE APOYO PARA LAS FAMILIAS

TODOS Y TODAS CONSTRUIMOS LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La educación de niños, niñas y adolescentes es un proceso que se desarrolla en medio de relaciones sociales. Si cada estudiante se siente valorado o valorada, si siente que en las relaciones prima el respeto y el buen trato, entonces podrá aprender más y mejor.

La capacidad de convivir respetuosamente con otros se aprende en distintos contextos; las familias, las escuelas, las comunidades y la sociedad en su conjunto enseñan a convivir. Por eso su construcción es una responsabilidad compartida.

¿Cómo pueden ayudar las familias a construir una buena convivencia escolar?

Participando activamente:

- Asistiendo a reuniones de apoderados/as con frecuencia.
- Organizándose a través de Centros de Madres, Padres y Apoderados.
- Revisando y ayudando a perfeccionar el Proyecto Educativo Institucional con educadores y otras familias.
- Participando de las actividades de encuentro que la escuela y el Centro de Madres, Padres y Apoderados proponga (como fiestas de fin de año, bingos y ferias, por ejemplo).

Haciendo el cambio día a día:

- Promoviendo trato igualitario a hombres y mujeres en la

escuela y en el hogar.

- Ayudando a la escuela a dar la bienvenida a las nuevas familias que se sumen al curso.
- Promoviendo formas amables y de buen trato en todas las relaciones humanas, dentro y fuera de la escuela.
- Respetando la diversidad. Todas las personas merecen respeto y buen trato, independiente de su personalidad, su forma de vestir o apariencia, su orientación sexual, su religión, sus ideas políticas, su nacionalidad.

Apoiando el desarrollo de niños, niñas y adolescentes en la comunidad:

- Favoreciendo que niños, niñas y adolescentes puedan formar relaciones de amistad con sus compañeros y compañeras más allá de la sala de clases.
- Escuchando las preocupaciones de niños, niñas y adolescentes respecto a las relaciones humanas en la escuela.
- Pidiendo ayuda a la escuela si el niño, niña o adolescente señala que no lo está pasando bien.
- Tomando en cuenta siempre la opinión de los niños, niñas y adolescentes, especialmente en temas que les afecten directamente.

MATONAJE ESCOLAR (BULLYING): PREVENCIÓN EN COMUNIDAD

"Nos empiezan a molestar y nos tiran cáscaras de naranja, lo que venga, papel, manzana, y a todas por igual, a todo el grupo, entonces esas son las cosas que a veces me desmotivan, no quiero venir al colegio por eso mismo".

Estudiante chilena, 11° medio.



Las buenas relaciones entre pares son importantes en todas las etapas de la vida. La amistad, caracterizada como lazos de afecto, cercanía e intimidad entre personas, favorece la sensación de pertenencia, la autoestima y el bienestar.

Dado que niños, niñas y adolescentes pasan gran parte de su tiempo en la escuela, este espacio resulta un ambiente clave para el establecimiento de grupos de pares y para la construcción de relaciones saludables de amistad y buen trato. **Sin embargo, resulta un hecho que es en este mismo espacio, y también en los trayectos de ida y vuelta hacia la escuela, donde ocurren situaciones de violencia entre pares**, capaces de exponer a las víctimas a un amplio rango de problemas emocionales, incluyendo depresión, ansiedad social, soledad, baja autoestima e incluso a un mayor riesgo de suicidio (UNICEF, 2014).



Para prevenir la violencia entre pares, intervenir y construir mejores condiciones para el desarrollo de una convivencia escolar saludable, son necesarios marcos que permitan reconocer qué es violencia en el plano escolar. Las escuelas, apoyadas por las familias, **deben ofrecer respuestas no violentas a las agresiones entre estudiantes, restituyendo condiciones saludables para el desarrollo de todos y todas.**

A continuación se ofrecerán definiciones respecto a distintas formas de violencia entre pares, para luego profundizar en detalle en el matonaje (también llamado *bullying* o intimidación escolar), una forma específica que puede tomar la violencia entre estudiantes:

- **Ataques físicos:** se caracterizan por el uso de la fuerza contra un receptor pasivo. En algunos casos, el ataque puede ser causado por algo que dijo o hizo la víctima, mientras que en otros puede ser ejecutado en ausencia de provocación o causa aparente. Este tipo de ataques puede ser llevado a cabo por un individuo o por un grupo, y en ocasiones puede involucrar el uso de armas (UNICEF, 2014).

- **Peleas:** a diferencia de la violencia caracterizada como *ataques físicos*, en las *peleas* se ven involucradas dos o más personas, donde la distinción entre agresores y víctimas no resulta siempre clara. En ocasiones, ambas partes en conflicto han decidido participar en una pelea o han generado las condiciones para que esta ocurra, aunque también puede suceder que una de las partes esté involucrada en la pelea en defensa propia (UNICEF, 2014).

- **Matonaje o bullying:** esta forma de violencia entre pares supone el uso de la agresión de manera repetida a lo largo del tiempo, con el fin de afirmar el poder de una persona sobre otra. Involucra acciones físicas o verbales con intenciones hostiles que causan malestar en la víctima. La relación entre quien agrede y la víctima es asimétrica en términos de poder (UNICEF, 2014).

La edad de mayor prevalencia de dinámicas de violencia –en Chile y otros contextos– se ha identificado entre los 11 y los 14 años, “etapa en la que es una tarea evolutiva consolidar un lugar propio en el grupo de pares en relación al desarrollo de la identidad” (Potocnjak, Berger y Tomicic, 2011, p.41). La violencia podría cumplir una función adaptativa frente al grupo de pares, en la medida en que las normas grupales o del contexto la consideren como una forma válida de relación y resolución de conflictos.

Cyberbullying: las conductas de matonaje que se realizan utilizando como medios los mensajes de texto vía teléfonos móviles, chats, correos electrónicos, sitios web, mensajes de twitter, publicaciones en blogs, facebook, videos en youtube, skype o chats de juegos online, entre otros, se han definido como un tipo particular de bullying, denominado cyberbullying.

Cuando alguien realiza conductas de matonaje definidas como cyberbullying, lo realiza con la intención de dañar o herir a otra persona. Este tipo de intimidación utiliza lenguaje, imágenes, audios o videos capaces de difamar, amenazar, acosar, intimidar, excluir, discriminar, degradar, humillar o revelar información personal de otras personas. Incluye el uso de lenguaje ofensivo y despectivo en espacios virtuales (Cassidy, Faucher y Jackson, 2013).

En el cyberbullying, las características principales del matonaje están presentes: es una conducta agresiva repetida, realizada con la intención de dañar a otra persona que posee relativamente menos poder para defenderse a sí misma y sufre por el ataque recibido. Sin embargo, en esta conducta estas características toman matices distintivos (Faucher, Cassidy y Jackson, 2015):

- El contexto online ofrece potencial anonimato a las personas que agreden.
- En el cyberbullying existe mayor dificultad para empatizar con la víctima, dado que en general no es posible constatar la reacción emocional que tiene ella ante los mensajes o contenidos ofensivos divulgados en su contra en internet.
- La naturaleza de los mensajes subidos a internet asegura su permanencia online (y dificulta su olvido).
- La audiencia de espectadores resulta más amplia en casos de cyberbullying.
- El desbalance en el poder resulta variable en las comunicaciones online.



El matonaje o intimidación, una forma compleja de violencia escolar

El matonaje, intimidación escolar o *bullying* es un tipo de violencia escolar grave, caracterizada “por poseer una dinámica particular, en relación con su frecuencia, uso del poder y estado emocional de los involucrados” (López de Lérída, Berger y Pizarro, 2012, p.124). Las dinámicas de bullying implican formas de “maltrato, o bien de abuso, que se fundamentan en cuatro características específicas: que sea entre pares, que sea constante en el tiempo, que implique un desequilibrio de poder y que constituya una experiencia de victimización” (Potocnjak et al., 2007, p.40).

El matonaje se puede definir entonces como **“una forma de acoso permanente o constante, [desarrollado] por una o más personas en posición de poder (físico, de estatus social) respecto de otras, que ejerce daño de manera intencional”** (López, 2014, p3).

El matonaje se traduce en diversas conductas, las cuales provocan miedo, malestar y daño intencionado por distintos medios (Lowenstein, 2008; UNESCO, 2013):

- **Ataques físicos agresivos**, como empujones y golpes.

- **Ataques verbales**, como burlas, apodosos hirientes y amenazas (incluso de muerte).
- **Manipulación social**, como difusión de rumores que promueven exclusión.
- **Ataques contra las pertenencias** de la persona hostigada.
- **Ataques cibernéticos**, también llamado cyberbullying o cyber acoso.

¿Quiénes son los participantes del matonaje?

El matonaje es un fenómeno social complejo. Al observarlo en un nivel concreto, muy básico, es posible reconocer, al menos, a dos actores involucrados: **una persona que sufre y siente miedo en la escuela, convertida en víctima de otra persona; un par que la agrede, que cuenta con más poder y, de manera reiterada, la intimida, daña y hostiga.**

Estas dos personas cumplen los papeles protagónicos en esta escena, sin embargo, resulta necesario ampliar la mirada para comprender en profundidad este fenómeno. Diversos autores proponen **utilizar una perspectiva ecológica para entender el matonaje** (Berger y Lisboa, 2008, López de Lerida et al., 2012; López, 2014; Hong, Peguero, Choi, Lanesskog, Espelage y Lee, 2014).

La perspectiva ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987; 2005), considera que **la trayectoria vital de una persona no puede ser comprendida sin valorar distintos niveles o sistemas relacionados de influencia.** En el caso de una persona en edad escolar, por ejemplo, se deben considerar:

- Las características particulares de la persona (su edad, su género)
- Las relaciones cara a cara en la familia y la escuela
- Las relaciones entre sistemas donde el niño o niña participa (vínculo familia-escuela, por ejemplo)



- Las relaciones distantes que influyen en su bienestar, donde la persona no participa directamente, como el trabajo de la familia
- Sistemas mayores, que engloban a los anteriores y les dan forma y contenido, como las ideologías dominantes y las políticas públicas.

Así, desde una perspectiva ecológica, el matonaje puede comprenderse considerando:

1. Las características y efectos del matonaje sobre las personas que sufren y realizan matonaje (Lowenstein, 2008; UNESCO, 2013; López de Lérída, Berger y Pizarro, 2012):

Personas que sufren hostigamiento

- Suelen tener escasas habilidades sociales.
- En ocasiones presentan rasgos físicos distintivos.
- Pueden pertenecer a minorías étnicas o culturales (población migrante, por ejemplo).
- Pueden pertenecer a un nivel socioeconómico distinto al de la mayoría en la escuela.
- Pueden ser estudiantes cuya orientación sexual se percibe distinta a la heterosexual, o cuya identidad de género difiere de su sexo biológico. Por su especificidad y gravedad, se le denomina *Bullying homofóbico* a este acoso.

Características individuales recurrentes

Personas que agreden de manera sostenida e intencional

- Suelen tener dificultades para empatizar con el sufrimiento de otras personas, ponerse en el lugar de otros y otras.
- Han presenciado violencia en sus hogares o comunidades.
- De manera recurrente han sido víctimas de violencia en otros ámbitos.
- Suelen vivir con familias autoritarias.
- Pueden ser populares en el grupo escolar.
- Siendo hombres, es más probable que ejerzan violencia de manera física.
- Siendo mujeres, es más probable que ejerzan violencia relacional.

Efectos probables derivados de la participación directa en una relación de intimidación o matonaje escolar

- Cambios emocionales y conductuales importantes, que dan cuenta de sufrimiento, tristeza, miedo y ansiedad
- Ausentismo escolar
- Síntomas somáticos, como, por ejemplo, dolores de cabeza o estómago sin explicación aparente
- Retraimiento, aislamiento social
- Dificultades para concentrarse en la escuela
- Bajo rendimiento escolar
- Dificultades para relacionarse con pares
- Trastornos del sueño

- Generalmente reciben refuerzo por parte del grupo.
- Sufren importantes consecuencias, que pueden proyectarse a otros escenarios sociales:
 - No aprenden a resolver diferencias y conflictos con otras personas de manera apropiada.
 - Aprenden que el maltrato es una forma legítima de imponer la propia voluntad.
 - Enfrentan dificultades para mantener relaciones interpersonales igualitarias y satisfactorias. A largo plazo esto puede transferirse a relaciones de pareja y familiares.

2. La exposición a la violencia que sufren las personas observadoras

Los y las observadores de situaciones reiteradas de intimidación son también víctimas de esta forma de relación.

Generalmente, las personas observadoras de matonaje (López de Lérda et al., 2012).:

- Temen ser victimizadas.
- Aprenden la “valoración social” de las conductas violentas.
- Pierden capacidad de reaccionar de manera sensible y empática frente a la violencia y el sufrimiento de los demás.
- Comprenden la violencia y el maltrato como algo inevitable en la resolución de conflictos escolares.
- Aprenden a conocer a las otras personas a través de la agresión, evaluando las respuestas de otras y otros frente a las agresiones para determinar cómo relacionarse con ellas o ellos.
- Pueden cargar sentimientos de culpa por no intervenir y detener el maltrato.

3. La institución, su clima social y las creencias que determinan sus patrones de relación

Las escuelas no son instituciones impotentes frente al matonaje entre pares. La violencia no es inevitable (Adaszko y Kornblit, 2008). Condiciones de contexto favorecen o dificultan su aparición y mantención como forma de violencia compleja, grave y sostenida en el tiempo.

Mirar este fenómeno desde una perspectiva ecológica permite constatar que “las creencias que los miembros de la comunidad educativa tienen determinan sus patrones relacionales y la aceptación y validación de maneras de resolver conflictos” (Berger y Lisboa, 2008, p.67).

Se han identificado condiciones de contexto asociadas a la presencia de matonaje escolar, así como otras que podrían proteger a las y los estudiantes frente a estos modos de relación no promotores del desarrollo integral (Adaszko y Kornblit, 2008; Berger y Lisboa, 2008; López de Lérica et al., 2012; UNESCO, 2013).



El problema del matonaje no radica en la personalidad de quien agrede, tampoco en la indiferencia o complicidad del grupo de observadores y menos en la "falta de asertividad" de la persona en posición de víctima.

El matonaje o bullying surge gracias a que hay un contexto, un clima social, un entorno institucional que lo permite y

Condiciones de contexto que favorecen (o no impiden) la presencia de matonaje escolar

- Estilos de gestión autoritarios entre equipos directivos y los y las educadores.
- Autoritarismo en la relación entre educadores y estudiantes.
- Baja valoración al esfuerzo estudiantil.
- Presencia predominante de climas tóxicos en las relaciones humanas de la escuela.
- Tolerancia frente a formas recurrentes de relación violenta entre pares.
- Desconocimiento por parte de la comunidad escolar en su conjunto de las consecuencias negativas del matonaje.

Condiciones de contexto que protegen, previenen y facilitan la intervención en situaciones de matonaje escolar

- Diversidad en el aula.
- Apoyo percibido por los alumnos desde sus profesores en caso de dificultad (Hong et al., 2014).
- Clima escolar que propicia el diálogo entre toda la comunidad.
- Se valora genuinamente el esfuerzo de cada estudiante.
- Se minimizan las prácticas autoritarias.
- Prácticas pedagógicas que facilitan la integración y participación de los alumnos.
- Las familias están incorporadas en el proceso de identificación y prevención del matonaje.

tolera. La promoción de climas nutritivos de relación social en las escuelas es un factor protector importante al respecto. En este sentido, “es tarea fundamental de las escuelas enseñar a los niños y jóvenes el valor de vivir en diversidad y respetar las diferencias” (López de Lériida et al., 2013; p.123).

4. La sociedad en su conjunto

Las escuelas no se desarrollan en el vacío social. Creencias sociales y modos valorados de actuar, sostenidos más allá de la escuela, atraviesan las paredes del aula, ofreciendo discursos y conductas que pueden legitimar las relaciones autoritarias, el temor a la diferencia o el rechazo explícito a quienes no se ajustan a ideas preconcebidas de “normalidad”.

Las dinámicas que niños, niñas y adolescentes establecen en la escuela son un reflejo de la sociedad. Las conductas de matonaje entre estudiantes pueden ser entendidas como “el síntoma de una sociedad enferma de intolerancia. Su antídoto es la aceptación y valoración de la diversidad, así como la enseñanza de la no violencia” (López de Lerida et al., 2012, p.123).

En el caso del denominado matonaje (o bullying) homofóbico, por ejemplo, el rol de las creencias dominantes resulta aclarador en torno a este punto. **La homofobia es comprendida desde UNESCO (2013) como el temor o rechazo a las personas homosexuales, que se expresa frecuentemente a través de actitudes estigmatizadoras, burlas o comportamientos discriminatorios.** El rechazo a la diversidad sexual, presente con mayor fuerza en unas sociedades que en otras, favorecería la mayor probabilidad de experimentar vivencias dolorosas por personas homosexuales en el sistema escolar, reportadas en distintas partes del mundo.

Las políticas públicas, por su parte, pueden aportar en la reducción de la presencia del matonaje entre estudiantes. El reconocimiento del fenómeno y la promoción de construcción de formas de convivencia respetuosas de la diversidad, democráticas y fundadas en el buen trato es una manera en que la sociedad influye positivamente en la reducción y prevención del bullying.

En general, “los y las docentes comparten los mismos valores y creencias que la sociedad en su conjunto, pudiendo transmitir, consciente o inconscientemente, mensajes negativos acerca de estudiantes que no se ajustan a las normas de género, lo que podría legitimar el bullying homofóbico. Esta situación ha sido confirmada por evidencias que señalan que la intervención de docentes cuando ocurre bullying homofóbico es menos probable, en comparación con otros tipos de bullying” (UNESCO, 2013, p.47).

Las dinámicas que niños, niñas y adolescentes establecen en la escuela son un reflejo de la sociedad. Las conductas de matonaje entre estudiantes pueden ser entendidas como “el síntoma de una sociedad enferma de intolerancia. Su antídoto es la aceptación y valoración de la diversidad, así como la enseñanza de la no violencia” (López de Lerida et al., 2012, p.123).

¿Qué señales son útiles para identificar que un o una estudiante está sufriendo matonaje?

Una de las dificultades importantes que las escuelas y familias encuentran para reconocer cuándo está ocurriendo intimidación recurrente entre estudiantes es el carácter oculto que guardan estas conductas. Incluso en edad preescolar, se ha constatado que las agresiones se realizan con mayor frecuencia cuando no hay miradas adultas sobre las relaciones entre estudiantes (Elliot, 2008).

En el matonaje, como en otras formas de maltrato, opera el secreto y los pactos de silencio entre personas hostigadas y quienes las acosan, sellados por el miedo a las consecuencias que podría traer la develación de la situación.

La escuela y las familias pueden unir energías poniendo atención a distintas señales que podrían generar preocupación, ayudando, de esta forma, a la identificación de este tipo de situaciones. Algunas señales son:

- Moretones, rasguños o cortaduras sin explicación por parte del o la estudiante

- Ropa rasgada o estropeada
- Útiles perdidos o rotos
- Dolores constantes de cabeza, estómago o de otro tipo sin causa clara
- Temor o pocas ganas de asistir a la escuela
- Agresividad frente a extraños
- Cambios de ruta para ir o salir de la escuela
- Solicitud de dinero sin explicación
- Disminución repentina del rendimiento escolar.



¿Dónde intervenir?

Al incorporar la mirada ecológica, es posible identificar distintas líneas de acción donde las escuelas pueden actuar para prevenir y reparar el matonaje, en cada uno de los niveles señalados relacionados con las instituciones. **Es importante buscar sinergias en las intervenciones, trabajando en distintos niveles a la vez** (Berger y Lisboa, 2008; UNESCO, 2013):

Nivel institucional

- Fortalecer convivencia escolar y clima social.
- Sensibilizar a educadores y educadoras respecto a la complejidad y dimensión del fenómeno del matonaje.
- Capacitar al equipo profesional docente en temáticas de derechos humanos, integración y no discriminación, ambiente escolar protegido y sano.
- Capacitar en técnicas de identificación, contención, manejo (y potencial derivación) en situaciones de acoso escolar, y en técnicas de manejo de grupo.
- Sensibilizar e involucrar a las familias.

Nivel intergrupual (grupo de pares)

- Trabajar en torno a las creencias y normas grupales respecto de la agresividad.
- Fortalecer los vínculos interpersonales entre estudiantes.
- Fortalecer el sentido de pertenencia escolar.

Nivel individual

- Apoyar al estudiantado involucrado en dinámicas agresivas (personas agredidas y personas que agreden).
- Formar en habilidades sociales relacionales.
- Comprender la función o ganancia que la conducta agresiva le ofrece a la persona que agrede, para darle alternativas que puedan reemplazar esa función.

Distintos estudios señalan con claridad que incorporar a las familias en el trabajo de prevención del matonaje escolar es clave. La escuela puede ayudar a:

- **Promover relaciones democráticas y protectoras en cada familia:** cuando en las familias predominan prácticas autoritarias, desequilibrio rígido de poder y castigos permanentes, se refuerza el matonaje escolar “y en el caso de las víctimas la idea de merecer la experiencia de abuso” (Berger y Lisboa, 2012, p.74).
- **Facilitar el encuentro entre familias para hablar del tema:** siempre es de utilidad que las familias intercambien experiencias de crianza. Cuando las familias hablan o escuchan a otras familias que han tenido la experiencia de un hijo o hija que ha sufrido matonaje, constatan que “esto es algo que puede pasar a cualquiera y que las intimidaciones no han sucedido por algún defecto de la víctima” (Besag, 2008, p.231).
- **Favorecer la identificación temprana de casos de matonaje escolar:** las conductas de matonaje escolar, por lo general, ocurren lejos de la mirada de las personas adultas de la escuela. En baños, en recreos, en las salidas o entradas del colegio y entre clases. Si no se reconoce que hay un maltrato frecuente entre pares, la intervención puede no llegar a tiempo, y los casos de matonaje extenderse durante años (Besag, 2008).
- **Construir en conjunto una convivencia y clima escolar nutritivo:** el ambiente escolar y las relaciones de buen trato entre todos y todas son factores protectores clave respecto al matonaje escolar y otras formas de violencia escolar.
- **Prevenir en todos los niveles:** si bien se ha constatado que las expresiones de intimidación suelen cobrar mayor fuerza en la etapa adolescente, existen reportes que indican de la presencia de intimidación entre estudiantes pequeños, incluso antes de los cinco años (Elliot, 2008). Vale la pena incluir estas discusiones también en espacios de encuentro de educación en niveles de transición.

La reunión que se describe tiene relación con abrir el tema con las familias, discutirlo en conjunto e incorporar a las familias en el proceso de detectar y limitar el impacto y presencia del matonaje entre estudiantes.



FICHA ACTIVIDAD CENTRAL REUNIÓN CON LAS FAMILIAS

**TRABAJANDO JUNTOS POR EL BUEN
TRATO ENTRE LAS Y LOS ESTUDIANTES**

**TIEMPO**

> 30 minutos

**PREPARACIÓN DE LA SALA**

- Formar grupos de trabajo con “mesas redondas” para 4 a 6 asistentes.
 - Si es posible, tener a disposición vasos suficientes y jarras de agua fresca y/o agua caliente y bolsas de té y café.
-

**MATERIALES NECESARIOS**

- 8 copias de la pauta de trabajo (págs. 147-150) para esta sesión
 - Encuesta de evaluación de reuniones
 - Copias impresas para cada participante del material de apoyo (pág. 151) para las familias (solo si es posible imprimir estas copias).
-

**OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD**

- Generar un diálogo entre las familias y entre la familia y la escuela respecto al matonaje escolar como fenómeno complejo a intervenir.
- Incorporar a las familias en el proceso de detectar, limitar el impacto y la presencia del matonaje entre estudiantes.



INICIO > 2 MINUTOS

- El educador, educadora o profesor jefe a cargo es responsable de introducir la sesión y sus objetivos, y de motivar a que madres, padres y apoderados/as participen activamente.
- Es deseable dejar temas administrativos (entrega de notas, por ejemplo) para el final de la sesión, así como también la atención de casos particulares.
- Indicar el sentido principal de la reunión: **abrir un diálogo entre las familias y entre las familias y la escuela sobre el matonaje (o bullying), un modo de relación que afecta tanto la convivencia escolar como la experiencia escolar y de aprendizaje de muchos estudiantes en el mundo.** Unir fuerzas entre familias y escuelas ha sido identificado como un camino de acción importante para limitar el impacto y presencia de esta situación.



DESARROLLO > 25 MINUTOS

Fase grupal

- Formar 5 grupos de trabajo.
- Asignar un número a cada grupo (del 1 al 5).
- Cautelar que todas las personas asistentes se incorporen a un grupo.
- Entregar a cada grupo una copia del material de trabajo propuesto para esta sesión.
- El material ofrece una breve lectura que introduce el tema. Es opcional pedir a cada grupo que lo lea o bien pedir a una persona participante que lea el texto a viva voz.
- Dar espacio para dudas generales antes de invitar a los grupos a trabajar respondiendo las preguntas que contiene el documento.

Plenario

- Una vez alcanzado el tiempo destinado para el trabajo grupal (15-20 minutos), indicar que **cada grupo tendrá la posibilidad de compartir una de las preguntas discutidas.**
- Dado que son 5 grupos y 5 preguntas, el grupo 1 responde la pregunta 1, el grupo 2 la pregunta 2, y así, hasta completar las 5 preguntas planteadas en el documento.
- Señalar que si algún grupo quiere complementar la respuesta de otro grupo, esto es bienvenido.
- Tomar nota de lo comentado por cada grupo.



CIERRE ACTIVIDAD > 5 MINUTOS

Síntesis

- Agradecer la participación de las personas asistentes en la actividad.
- Elaborar una breve síntesis de lo comentando, identificando las ideas concretas que cada familia puede hacer para fomentar el buen trato en las relaciones entre estudiantes.
- Acusar recibo de sugerencias o demandas que las familias pudieran haber realizado respecto al trabajo de la escuela, y comprometer que esta información llegará al equipo de convivencia, orientador o técnico-pedagógico, según corresponda.
- Distribuir (si es posible sacar copias impresas) el material de apoyo sugerido en este material para las familias o bien, proyectar o escribir en la pizarra.
- Evaluar la posibilidad de elaborar una presentación con ideas fuerza ofrecidas en este material de apoyo para exponer al inicio o al cierre de la actividad, reforzando los aspectos centrales sobre matonaje escolar, su detección e intervención.
- Al finalizar la reunión, solicitar la encuesta de evaluación de reuniones.

PAUTA DE TRABAJO REUNION CON LAS FAMILIAS

**TRABAJANDO JUNTOS POR EL BUEN
TRATO ENTRE LAS Y LOS ESTUDIANTES**

Por favor, compartan en grupo esta breve lectura.

El aprendizaje está condicionado por las buenas relaciones humanas que existan en la escuela. Cuando hay un buen clima escolar, donde todas las personas se sienten respetadas, valoradas y queridas, se aprende mejor. Se puede y debe aprender a convivir de manera positiva en la escuela, y es necesario convivir bien para aprender.

El denominado matonaje, intimidación entre estudiantes o “bullying” es un tipo de relación social que afecta la convivencia escolar. Este es un tipo de violencia escolar que puede manifestarse como ataques psicológicos o físicos, donde una o más personas agreden a otra de forma sostenida en el tiempo. Muchas veces la escuela o las familias no se enteran de esto porque ocurre en lugares alejados de la mirada de las personas adultas.

El matonaje afecta a todos los participantes de estas situaciones. La **persona agredida, quien agrede y quienes observan en silencio son todos víctimas de una forma de relación social compleja, que se basa en el abuso de poder de unos sobre otros.** Son todos víctimas porque cada participante aprende que es legítimo golpear, humillar, burlarse o tomar las cosas de otra persona si se tiene más fuerza o influencia social.

La idea de que estas situaciones “son cosas de niños” y que podrán resolverlas por su cuenta, sin apoyo de personas adultas, puede facilitar que la intimidación se extienda por mucho tiempo sin solución, incluso por años. Al identificar matonaje es necesario intervenir, cuidando tanto a quien ha recibido el maltrato como también a quien lo ha provocado.

Las familias y la escuela pueden sumar fuerzas para identificar estas situaciones, detenerlas a tiempo y ayudar a que tanto las personas que han recibido agresiones como quienes han agredido aprendan otras formas de relación, que permitan a todos y todas aprender y pasarlo bien en la escuela, no venir a clases con miedo.

Ahora, por favor, discutan las siguientes preguntas en grupo. Al finalizar el diálogo, vamos a compartir entre todos y todas nuestras respuestas:

- i.** ¿Han conocido situaciones de matonaje escolar? (como apoderado/a o como estudiante)
- ii.** ¿Cómo harían para transmitir calma, tranquilidad y seguridad a un niño, niña o adolescente que ha estado expuesto/a al matonaje escolar?
- iii.** ¿Cómo harían para enseñar a la persona que agrede a ser respetuosa, amable y responsable de sus acciones?
- iv.** ¿Cómo pueden ustedes ayudarnos a transmitir al curso completo que este tipo de conductas no son tolerables?
- v.** ¿Qué ejemplos de buen trato podemos dar desde las familias y la escuela a nuestros estudiantes?

TRABAJANDO JUNTOS POR EL BUEN TRATO ENTRE LAS Y LOS ESTUDIANTES¹²

Pensando en limitar la presencia del matonaje en las relaciones entre estudiantes, la escuela y las familias pueden unir energías **poniendo atención a distintas señales, ayudando a la identificación de este tipo de situaciones.** Algunas señales son:

- Moretones, rasguños o cortaduras sin explicación
- Ropa rota o estropeada / útiles perdidos o rotos
- Disminución repentina del rendimiento escolar
- Dolores constantes de cabeza, estómago o de otro tipo sin causa clara
- Temor o pocas ganas de asistir a la escuela
- Agresividad frente a extraños
- Cambios de ruta para ir o salir de la escuela
- Solicitud de dinero sin explicación

¿Qué se puede hacer para ayudar a la persona que ha sufrido intimidación escolar?

- Acoja sus preocupaciones y sentimientos.
- Evite en todo momento hacer sentir al niño, niña o adolescente que es culpable de lo que ha sufrido (nadie debería tener que “aprender a defenderse”).
- Informe a la escuela de esta situación.
- Ayude al niño, niña o adolescente a identificar redes

de amistad y apoyo en la escuela, señalándole que todos podemos necesitar ayuda.

¿Qué se puede hacer para ayudar a la persona que ha intimidado a otras y otros estudiantes?

- Ayude al niño, niñas o adolescente a hacerse responsable de sus acciones.
- Invítele a ponerse en los zapatos de la otra persona a la que agredió.
- Evite reaccionar violentamente. Cualquier forma de agresión, sea física o verbal es inaceptable, además de ineficaz.
- Si es posible, permita que pida perdón, personal o público. Dele ideas de cómo reparar el daño causado con acciones positivas.
- Modele formas de relación de buen trato con otras personas.

¿Cómo orientar a niños y niñas que están expuestos al matonaje como observadores?

- Las familias pueden ayudar a sensibilizar a cada estudiante sobre lo inaceptable que resulta la agresión y el abuso sostenido entre compañeros.
- Cada estudiante puede formar parte de una cadena de apoyo común, donde el curso se apoye entre sí de manera solidaria. Quien observa a otra persona expuesta a matonaje, puede ayudarlo diciéndole que se siente mal por su situación y ofrecerle ayuda, comunicando a un adulto lo que ocurre o integrando a sus actividades a la persona intimidada.

¹²Estos apuntes se basan en parte en los libros “Intimidación”, de Michele Elliot, y “Violencia Escolar”, de Christian Berger y Carolina Lisboa, y en material de UNESCO sobre el tema (2013).

ENCUESTA DE EVALUACIÓN DE REUNIONES

(Pauta para las familias)

Marque con una cruz la alternativa escogida:	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
1. Me gustó participar de la reunión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. El tema central me pareció útil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Me gustaron las actividades desarrolladas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Las actividades me motivaron a participar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Me sentí cómodo/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. La reunión generó un clima de confianza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Mis ideas fueron escuchadas y respetadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Aprendí cosas nuevas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. La reunión comenzó puntualmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. La duración de la reunión fue adecuada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Me gustaría más reuniones como esta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Qué nota le pondría a esta reunión (de 1 a 7)?

Nota:

¿Qué sugerencias haría para una próxima reunión?

¿Qué otros temas quisiera revisar en una siguiente reunión?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

REFERENCIAS

- Adazko, A. & Kornblit, A. (2008).** "Clima social escolar y violencia entre alumnos". En Míguez, D. (Comp.). *Violencia y Conflictos en las Escuelas* (pp. 73-111). Buenos Aires: Paidós.
- Agencia de Calidad de la Educación (2013a).** *Indicadores del Desarrollo Personal y Social de Estudiantes Chilenos*. Documento de Trabajo N° 5. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación (2013b).** "Clima de Convivencia Escolar según los estudiantes de II° medio". *Apuntes sobre la calidad de la educación*, 1, 10, pp.1-18.
- Aguerrondo, I. (2009).** "Niveles o ciclos. El reto de la articulación". *Revista Internacional Magisterio*, 38, pp. 1-6.
- Alcalay, L., Berger, C., Milicic, N. & Fantuzzi, X. (2012).** "Aprendizaje socioemocional y apego escolar: Favoreciendo la educación en diversidad". En I.Mena, M.R. Lissi, L. Alcalay & N. Milicic (Eds.). *Educación y Diversidad. Aportes desde la psicología educacional*. Santiago de Chile: Ediciones UC, pp.45-68.
- Ander-Egg, E. (2005).** *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Rosario: Homo Sapiens.
- Arón, A.M. & Machuca, A. (2007).** *Convivencia escolar*. Santiago de Chile: Centro de Estudios y Promoción del Buen Trato / Programa de Educación para la no violencia.
- Arón, A.M. & Milicic, N. (2000)** "Climas Sociales Tóxicos y Climats Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar". *Psykhé*, 9, pp. 117-124.
- Baltes, P. (1983).** "Psicología evolutiva del ciclo vital. Algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría". En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (Eds.), *Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Banz, C. (2008).** *Convivencia Escolar*. Documento Valoras UC. Santiago de Chile: Valoras UC.
- Baquero, R. & Lucas, J. (2015).** "The Paradoxes of an Autonomous Student. Forms of Appropriation of an Educational Experience in Buenos Aires Metropolitan Area High Schools". En B. Selau & R. Fonseca de Castro (Org.). *Cultural – Historical Approach. Educational Research in Different Contexts*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Baquero, R. (2008).** "De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas". En R. Baquero, A. Pérez y A. Toscano (Eds.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar* (pp.15-31). Rosario: Homo Sapiens.
- Barudy, J. (2001).** *Maltrato Infantil. Ecología social: prevención y reparación*. Santiago de Chile: Editorial Galdoc.
- Berger, C. & Lisboa, C. (2008).** *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Besag, V. (2008).** "Padres y maestros trabajando juntos". En M. Elliot (Comp.). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp.219-238). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourgeois, E. (2009).** "Apprentissage et transformation du sujet en formation". En J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C Ruano-Borbalan (Eds.). *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF.
- Bronfenbrenner, U. (1987).** *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (2005).** *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. California: SAGE Publications.

- Bruner, J.** (2010). *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bush, K. & Peterson, G.** (2013). "Parenting and Parent-Child Relationships in Chile". En H. Selin (Ed.) *Parenting Across Cultures. Childrearing, Motherhood and Fatherhood in Non-Western Cultures* (pp.307-322). New York: Springer.
- Cabrera, N.** (2013). "Positive Development of Minority Children". *Social Policy Report*, 27, 2, pp.3-25.
- Carlino, P.** (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M.** (2013). "Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice". *School Psychology International: Special Issue on Cyberbullying*, 34(6), 575–612.
- Castillo, J. & Contreras, D.** (2014). *El papel de la educación en la formación del Bienestar Subjetivo para el Desarrollo Humano. Una revisión al caso chileno*. Santiago de Chile: PNUD/UNICEF.
- Chambers, A.** (2010). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- CIDE (1991).** *Juego El Termómetro de la Verdad. Material educativo para trabajo grupal*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Elliot, M.** (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Epstein, J. & Dauber, S.** (2013). "Programas escolares y prácticas docentes de involucramiento parental en escuelas primarias e intermedias de zonas marginales". En J. Epstein (Comp.) *Programas Efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Epstein, J. & Sheldon, S.** (2013). "Ideas para la investigación sobre las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad". En J. Epstein (Comp.) *Programas Efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas* (pp. 51-87). Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Epstein, J.** (2013). *Programas Efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Erikson, E.** (1994). *Un modo de ver las cosas. Escritos selectos de 1930 a 1980*. México: FCE.
- Faucher, C., Cassidy, W., & Jackson, M.** (2015). "From the sandbox to the inbox: Comparing the acts, impacts, and solutions of bullying in K-12, higher education, and the workplace". *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 111-125. DOI:11114/jets.v3i6.1033.
- Freire, P.** (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gallardo, G.** (2012). *Articulaciones de sentido identitario con la formación construidas por jóvenes estudiantes secundarios en dos liceos de nivel socioeconómico medio bajo de la Región Metropolitana. Un contraste desde el rendimiento SIMCE. Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología, Mención en Psicología Educacional*.
- Gimeno, J.** (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata Ediciones.
- Hong, J.S., Peguero, A., Choi, S., Lanneskog, D., Espelage,**

- D. & Lee, N. (2014). "Social ecology of bullying and peer victimization of Latino and Asian youth in the United States: A review of the literature". *Journal of School Violence*, 13, 3, pp.315-338.
- Ianni, N.** (2003). "La Convivencia Escolar: una tarea necesaria, posible y compleja". En J. Ruz & J. Coquelet (Eds.). *Convivencia Escolar y Calidad de la Educación*. Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos / MINEDUC.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. & Dekovic, M.** (2006). "Parenting and Self Regulation in Preschoolers: A Meta- Analysis". *Infant and Child Development*, 15, 6, pp.561-579.
- López de Lérida, S., Berger, C. & Pizarro, B.** (2012). "Intimidación o Convivencia: Polos opuestos en la experiencia de la diversidad escolar". En I.Mena, M.R. Lissi, L. Alcalay & N. Milicic (Eds.). *Educación y Diversidad. Aportes desde la psicología educacional* (pp. 123-152). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- López, V.** (2014). "Convivencia Escolar". *Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015*, UNESCO, 4, 1-19.
- Lowenstein, L.F.** (2008). "Acoso: investigación reciente sobre sus causas, diagnóstico y tratamiento". En M. Elliot (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp.486-522). México: Fondo de Cultura Económica.
- Malin, J. L., Cabrera, N.J., Karberg, E., Aldoney, D., & Rowe, M.L.** (2014). "Low-income minority fathers' control strategies and their children's regulatory skills". *Infant Mental Health Journal*, 35, 5, pp.467-472.
- Mena, I, Becerra, S. & Castro, P.** (2011). "Gestión de la convivencia escolar en Chile: Problemáticas, anhelos y desafíos". En J. Catalán (Ed.) *Psicología Educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Mena, I. & Vizcarra, R.** (2000). "Algo nuevo bajo el sol. Hacer visible el maltrato y posible la esperanza". *Psykhé*, 10, 1, pp.81-101.
- Mena, I., Bugueño, X. y Valdés, A.M.** (2008). *Una gestión democrática para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje y formación socioafectiva*. Santiago de Chile: Documento VALORAS UC.
- MINEDUC (2004).** *Reuniones de Padres, Madres y Apoderados/as: un espacio de aprendizaje mutuo*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2015).** *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2016).** *Cuenta Conmigo. Para leer y aprender en familia. Nivel de Transición 1 y 2. Primero y Segundo básico*. Santiago de Chile: MINEDUC / División de Educación General.
- Parrat-Dayán, S.** (2007). "Contextos autoritarios y cooperativos y su repercusión en el desarrollo del sujeto". *Educar, Curitiba*, 30, pp.89-106.
- Petit, M.** (2008). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- Piaget, J.** (1999). *De la Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- PNUD (2012).** *Desarrollo Humano en Chile. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Potocnjak, M., Berger, C. & Tomicic, T.** (2011). "Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar Entre Pares

- en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervinientes". *Psykhe*, (20), 2, pp.39-52.
- Prilleltensky, I.** (2004). "Prólogo: Validez psicopolítica: el próximo reto para psicología comunitaria". En Montero, M., *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos* (pp.5-14). Buenos Aires: PAIDÓS.
- Ramírez, V.** (2006). "Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica". *Psykhe*, 15, 1, pp.119-135.
- Rodríguez, A.C. & Turón, O.** (2007). "Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro". *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 4, pp. 1-6.
- Romagnoli, C. & Morales, F.** (1996). *Reuniones de apoderados: tarea de padres y profesores*. Santiago de Chile: Dolmen Educación.
- Sheldon, S.** (2013). "La fórmula para mejorar los resultados". En J. Epstein (Comp.) *Programas Efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Terigi, F.** (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". *Revista Iberoamericana de Educación*, N°50, pp.23-39.
- UNESCO (2010).** *Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO/LLECE.
- UNESCO (2013).** *Respuestas del sector educación frente al Bullying Homofóbico*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2015).** *Informe de Resultados TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Factores Asociados*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNICEF (2002).** *Contactos: Boletín Informativo para Centros de Padres*, N°3. Santiago de Chile: UNICEF-CIDE.
- UNICEF (2011).** *La voz de los Niños, Niñas y Adolescentes y Discriminación. Encuesta de Opinión*. Santiago de Chile: UNICEF.
- UNICEF (2014)** *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*. New York: UNICEF.
- UNICEF/FOSIS (2010).** *Tiempo de Crecer. El desarrollo de Niños y Niñas de 4 a 10 años. Guía para la Familia*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Zabludobsky, G.** (2013). "La individuación en la obra de Norbert Elias". En C. Charry & N. Rojas (Eds.). *La era de los individuos: actores, políticos y teoría en la sociedad actual* (pp.23-50). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Zittoun, T.** (2009). "Dynamics of life-course transitions – a methodological reflection". In J. Valsiner, P.C.M. Molenaar, M.C. Lyra, & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamics process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 405-430). New York: Springer.
- Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, D., Salgado, J., Gonçalves, M.M. y Ferring, D.** (2013). *Human Development in the Life Course*. UK: Cambridge University Press.

CONTENIDO TOMO 2

Capítulo VI:

Relación escuela-familia: Sentido, historia y procesos.....	5
Sesiones propuestas.....	17
Familias apoyando la educación.....	18
¿Cómo ayudarles a estudiar?.....	34
Promoción de la Autonomía para el bienestar.....	54
Transiciones escolares (Articulación entre niveles educativos).....	75
Convivencia escolar Participativa, inclusiva y democrática.....	100
Matonaje escolar (bullying): Prevención en comunidad.....	126
Anexo encuesta de evaluación de reuniones.....	152
Referencias.....	153