

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA MEDIA EN INGLÉS



**APROPIACIÓN Y PERCEPCIÓN SOBRE EDUCACIÓN TRAUMA-SENSIBLE EN
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA EN COLEGIOS SUBVENCIONADOS EN LA
PROVINCIA DE CONCEPCIÓN**

**ACQUISITION AND PERCEPTIONS OF TRAUMA INFORMED EDUCATION IN
TEACHERS OF SECONDARY EDUCATION IN SUBSIDIZED SCHOOLS IN THE
CITY OF CONCEPCIÓN**

Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación

PROFESOR GUÍA: GABRIELA OVIEDO

ESTUDIANTES: VICTORIA AGURTO HERRERA

BELÉN GUTIÉRREZ MELGAREJO

LISSETTE MILLÁN ARRIAGADA

SOFIA RIFO ALDANA

Concepción, Octubre del 2022

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer en primer lugar a nuestra profesora guía Gabriela, que nos ayudó, motivó e incentivó siempre, gracias también por sus palabras gratificantes y su paciencia. Sobre todo, me gustaría agradecerle por confiar en nosotras con este gran e innovador tema.

Quiero agradecer a mis compañeras de equipo, por todas esas noches de amanecidas y por no rendirse, por terminar esta etapa de nuestras vidas juntas, y le hago un espacio especial a nuestra amiga Leen. A todas ustedes las voy a llevar en un pedacito de mi corazón toda la vida, gracias por soportarme, ser buenas conmigo y ayudarme a ser feliz.

También le quiero agradecer a mi hermana Debora y sobrino Benjamin, por siempre sacarme una risa mientras estaba pasando por momentos difíciles, por motivarme a seguir adelante con esto y no dejarme dar el paso al costado, por venir a verme y soportar mi mal humor. A mi hermana sobre todo quiero darle las gracias porque siempre me consuela y me ama incondicionalmente, siempre seré tu hermanita y tú siempre serás la mía.

Debo de la misma forma agradecer a mi papá, por ser responsable siempre, y por haber sido parte de mi vida tantos años, espero que encuentre la felicidad.

Finalmente, a mi mamá Veronica, mi pilar, van mis mayores agradecimientos, por confiar en mí siempre, por estar para mí en todo, ayudarme en mis momentos difíciles, por llevarme café a las 4 am, por despertarme en las mañanas para seguir, asimismo, por saber cuándo cerrarme el computador y dejarme descansar, y sobre todo por amarme. Agradecimiento extra a mi hija perruna Adara, que a pesar de que no pueda leer esto, siempre trasnochó siempre y me acompañó en mis largas noches de trabajo y soledad.

Lisette Millán Arriagada

Primero quiero comenzar agradeciendo a nuestra profesora guía, Miss Gabriela Oviedo, que con mucha paciencia nos ayudó durante todo este periodo, nos aconsejó y nos enseñó, pero por, sobre todo, nos dio las ganas de seguir aprendiendo cosas nuevas para ser unas buenas profesoras. Asimismo, a mis compañeras, mis amigas, quienes hicieron de esto un poco más fácil, de quienes aprendí mucho y a quienes no cambiaría por nada del mundo, a pesar de haber vivido momentos difíciles, porque las risas, las conversaciones y discusiones, siempre quedarán grabadas en mí como unos de los mejores momentos de mi carrera.

De igual manera a mi padre, Renzo, quien siempre me ayudó con todo lo que necesitaba, quien me hizo sentir orgullosa de mi propio trabajo y quien siempre se alegró por mis logros, a Paula, por ser quien me inspiró a estudiar esta carrera, Y a mis hermanos y hermanas, por haberme sacado más de una sonrisa, por haberme apoyado siempre y por inspirarme a ser siempre ser mejor.

También agradecerle a mi perrita, Maya, por quedarse a mi lado esas noches largas de trabajo, por secar mis lágrimas, por llenar mi corazón de alegría y por entenderme como nadie más podría.

Por último, a mi madre, Marcela, quien ha sido la persona que ha impulsado mis sueños desde que soy una niña, quien ha permanecido a mi lado durante mis largos días y noches de estudio, quien ha escuchado mis preocupaciones, me ha consolado y me ha hecho ver la luz incluso en el túnel más oscuro. Quien, con sus palabras, enojos y ánimos me ayudó a no rendirme en este arduo proceso del que me quise retirar más de una vez, a ella le dedico este logro, ya que sin su ayuda no habría podido conquistar esta meta.

Sofía Rifo Aldana

Quiero agradecer en primer lugar a nuestra profesora guía Gabriela Oviedo por su dedicación y apoyo, a los colegios que nos dieron el espacio para realizar esta investigación, también a los profesores que fueron partícipes de este estudio, por su buena disposición e interés por contribuir a esta tesis, y a mi tía Gladys Quiñilen por su gestión y ayuda.

También, darme un momento de agradecer a toda mi familia, en especial a mi madre Hilda Herrera y mi hermana Catalina Agurto quienes me han acompañado toda la vida, y confían más en mí y en mis capacidades, de lo que yo lo hago, han sido un apoyo fundamental en mi vida, soy muy afortunada de tenerlas y sin su soporte y contención, no estaría a punto de terminar mi carrera. Igualmente, a mis hermanos, abuela, sobrinos, tíos y tías, que han sido incondicionales conmigo en todo momento.

De igual manera, quiero agradecer a mis mejores amigas Monserrat, Danitza y Yaritza por creer en mí, alentarme a continuar, contenerme y ayudarme en todo el camino desde que éramos niñas, me alegra el corazón poder cumplir otra etapa junto a ellas.

Asimismo, a mis compañeras de tesis que agradezco haber conocido y tener la oportunidad de compartir, trabajar y estudiar con ellas estos años, ha sido difícil, pero a la vez un privilegio tenerlas en mi vida. Así también, a mi amiga Ailyn Cancino por su ayuda, desde que la conocí siempre conté con todo su apoyo, cariño y compañía pese a la distancia.

Por último, a mi papá y abuelo que espero hubieran estado orgullosos de mí, ya no están en este mundo, pero los llevo en mi corazón siempre. Espero que con esta investigación se pueda contribuir a los docentes y futuros docentes a potenciar la educación trauma sensible en el aula, para ser un soporte para los niños y adolescentes con dificultades, y que los pequeños que nos rodean no tengan que experimentar lo que las pasadas generaciones hemos vivido.

Victoria Agurto Herrera

Me gustaría agradecer primeramente a nuestra profesora guía Miss Gabriela Oviedo, quien siempre tuvo la disposición, paciencia y apoyo durante este arduo proceso. Igualmente, agradezco su compromiso y entusiasmo por elaborar esta tesis con este tema en particular, que es esencial para nosotras como futuras profesoras.

De esta misma manera agradezco a mis compañeras por su constante ayuda, así como su comprensión, igualmente agradezco y valoro su esfuerzo y coraje, por no rendirse ante todas las adversidades enfrentadas durante el transcurso de esta etapa.

Por otro lado, agradezco con mucho cariño a mi madre Johanna, que, a pesar de estar viviendo una etapa difícil en su vida, siempre estuvo conmigo, apoyándome y dándome su amor, por levantarme todas las veces en las que solo quería rendirme. Por ser fuerte por mí y por ella, por siempre aconsejarme, a pesar de sus dolencias, por siempre estar dispuesta a ser el pilar que me sostenía. Te agradezco por confiar en mí. De igual manera aprecio con mucho cariño y admiración tu fortaleza, tu valor y tu tenacidad, la cual me motiva a seguir adelante y que estés orgullosa de mí.

Finalmente, quiero agradecer a mi familia, en particular a mi prima Genesis y mi hermano Diego, así como a mi pareja Rodrigo, los cuales siempre estuvieron para brindarme una palabra de aliento, que sin saberlo me impulsaban a avanzar. Gracias por estar para mí cuando necesitaba de un hombro en el cual apoyarme, un lugar en el cual reposar, y por sacarme, sin saber, más de una sonrisa en los momentos precisos.

Gracias a todos mis cercanos que me apoyaron, debido a ellos hoy termino con una gran etapa de mi carrera, que me acerca un poco más a cumplir mi sueño de ser profesora.

Belén Gutiérrez Melgarejo.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
INTRODUCCIÓN	11
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1. Formulación del problema	13
1.2. Fundamentación del problema	15
1.3 Objetivo de Investigación	21
1.3.1 Objetivo general	22
1.3.2 Objetivos Específicos	22
1.4 Preguntas de Investigación	22
1.5 Supuestos	23
II. MARCO TEÓRICO	24
2.1 Antecedentes educativos	24
2.1.1 Experiencia en países extranjeros	24
2.1.2 Disciplina	25
2.1.3 Convivencia escolar y Clima escolar	26
2.1.4 Manejo de grupo	30
2.2.- El trauma	32
2.2.1 Trauma como concepto	33
2.2.2 Tipos de trauma	35
2.2.2.1 Abuso sexual	36
2.2.2.2 Acoso Escolar	37
2.2.2.3 Violencia doméstica	38
2.2.3 Consecuencias del trauma	40
2.2.3.1 Big T y Little T	42
2.2.3.2 Experiencias adversas de la infancia	43
2.2.3.3 Neurobiología del trauma	44
2.3.- Trauma y educación	47
2.3.1 Teoría del apego	48
2.3.2 Educación emocional	51
2.3.3 Maslow antes que Bloom	53
2.4.- Educación trauma sensible	55

2.4.1 Educación trauma sensible en el mundo	56
2.4.2 Educación trauma sensible en Chile	58
2.4.3 Estrategias trauma sensibles	61
III. MARCO METODOLÓGICO	65
3.1 Enfoque investigativo y metodología	65
3.2 Participantes	67
3.3 Variables	69
3.4 Técnicas de recolección de información	69
3.5 Análisis de los datos	73
IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	76
4.1 Resultados	76
4.2 Observación	76
4.2.1 Contención verbal	77
4.2.2 Amenazas o Castigos	77
4.2.3 Clima	78
4.2.4 Participación de los alumnos	79
4.2.5 Profesor considera distintas habilidades al asignarles tareas a los estudiantes	79
4.2.6 Apoyo y/o ayuda de profesores a estudiantes	80
4.2.7 Jerarquía en el aula	80
4.2.8 Estudiantes disruptivos	81
4.2.9 Incorporación de otros profesionales	81
4.2.10 Gritos o llamados de atención	82
4.2.11 Premios	82
4.3 Entrevistas	83
4.3.1 Formación	86
4.3.1.1 Formación universitaria	86
4.3.1.2 Formación continua	88
4.3.1.3 Formación autodidacta	89
4.3.2 Herramientas	90
4.3.2.1 Manejo del aula	90
4.3.2.2 Clima	91
4.3.2.3 Trabajo colaborativo	93
4.3.3 Experiencias	95
4.3.3.1 Experiencias con alumnos	95

4.3.3.2 Experiencias entre alumnos	97
4.2 Discusión	99
4.2.1 Formación	99
4.2.1.1 Formación universitaria	100
4.2.1.2 Formación continua	101
4.2.2 Herramientas	103
4.2.2.1 Manejo de aula	104
4.2.2.2Clima	106
4.2.3 Experiencias	108
4.2.3.1 Experiencias vividas por los docentes con alumnos	109
4.2.3.2 Experiencias observadas por los docentes entre sus alumnos	111
V. CONCLUSIONES	113
5.1 Conclusión	113
5.2 Limitaciones	119
5.3 Proyecciones	121
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
ANEXOS	146
ANEXO 1	147
Ficha del proyecto de investigación	147
ANEXO 2	149
Carta de presentación al establecimiento	149
ANEXO 3	¡Error! Marcador no definido.
Carta de consentimiento informado entrevistas	151
ANEXO 4	152
Consentimiento informado observación de clase	152
ANEXO 5	153
Entrevista semi-estructurada	
ANEXO 6	
Guion de la entrevista	152
ANEXO 7	158
Tabla cotejo observación de clases	158
ANEXO 8	162
Malla categorial con extractos	162

Resumen

La trauma-sensibilidad es un concepto nuevo que recientemente ha comenzado a aparecer en el vocabulario y conocimiento de todos los profesores y profesoras. A pesar de esto, en Chile ya existen prácticas asociadas, ya sean relacionadas con convivencia escolar o aprendizaje emocional, es por esto que surge la necesidad de investigar las apropiaciones y percepciones que profesores de enseñanza media en colegios subvencionados en la provincia de Concepción tienen sobre la educación trauma-sensible.

Para poder llevar a cabo esta investigación se analizaron respuestas y opiniones de preguntas aplicadas a cuatro profesores y profesoras sobre los conceptos de trauma y educación trauma-sensible, dejando en evidencia cómo distintos factores afectan esta percepción, tales como formación previa, experiencias en colegios y manejo de aula. De la misma manera, se realizó la observación de clases para conocer distintas interacciones profesor-alumno durante estas y para confirmar una relación entre las respuestas en entrevistas y su comportamiento en clases.

Los hallazgos muestran que los y las profesoras no disponen de conocimientos del concepto por sí solo, sin embargo, tienden a aplicar estrategias pertenecientes a esta metodología debido a las vivencias que experimentan a lo largo de su desempeño como docentes, no obstante, las entrevistas indican que aún hay un largo camino por recorrer para poder emplear este tipo de enseñanza en la educación actual chilena. Finalmente, esta investigación podría contribuir a futuros estudios orientados a la trauma-sensibilidad y a los tópicos relacionados con este que generarían la necesidad de proyección, como la equidad, inclusión, salud mental, formación socio-emocional docente, influencia de la familia, entre otros.

Abstract

Trauma-informed practices are a new concept that has recently begun to be part of the vocabulary and knowledge of all teachers. The fact that some practices related to trauma-informed education have already begun to take place, either as part of school climate operations or in the form of emotional learning initiatives, creates the need for further research on the current stage of acquisition and perceptions that secondary school teachers in subsidized schools in the province of Concepción have about trauma-informed education.

In order to carry out this research, answers and opinions of questions asked to four teachers about the concepts of trauma and trauma-informed education were analyzed, showing how different factors affect this perception, such as previous training, experiences in schools, and classroom management. In the same way, classroom observations were applied to learn about different teacher-student interactions during classes and to confirm a relationship between the answers in interviews and their behavior in class.

The findings show that teachers do not have knowledge of the concept by itself, however, they tend to apply strategies belonging to this methodology due to the experiences they have had as teachers, nonetheless, the interviews make it clear that there are still future investigations to be able to use this type of teaching in Chilean education today. Finally, this research could contribute to further researches oriented to trauma-informed education and related topics that would create the necessity of outreach, such as equity, inclusion, mental health, socio-emotional teacher training, and influence of the family, among others.

INTRODUCCIÓN

La educación chilena se encuentra constantemente en un proceso de cambio, cambios que han aumentado durante las últimas décadas en las cuales tanto los y las docentes como los y las estudiantes han exigido mejoras en el sistema educacional, las que van desde cerrar la brecha de desigualdad entre los establecimientos particulares y municipales, hasta priorizar la salud mental de los alumnos y trabajadores de todos los establecimientos educacionales a lo largo de Chile.

Es por esto precisamente que la educación trauma-sensible se vuelve una necesidad, con el propósito de que los docentes conozcan cuáles son las maneras con las que deben enfrentar las situaciones que viven los estudiantes dentro y fuera del aula, en conjunto con entender sus reacciones, emociones y comportamientos, con la finalidad de crear espacios de aprendizaje donde se sientan seguros y comprendidos y a su vez se les brinde la oportunidad de sanar de forma consciente, pudiendo evitar así problemáticas más graves que traen como resultado a largo o corto plazo las situaciones traumáticas si estas no son reconocidas y tratadas.

Por lo explicado anteriormente, la presente investigación está motivada por el interés en develar cuáles son las nociones que tienen los docentes, de la ciudad de Concepción, acerca de la educación trauma-sensible y de esta manera comprender cómo sus experiencias propias en conjunto con sus estudios los han formado para afrontar las posibles situaciones que se presenten con estudiantes que han sufrido de trauma. Y en conjunto con estos resultados, poder originar un espacio para que el término “educación trauma-sensible” sea reconocido y de este modo acogido por profesores y profesoras en todo Chile, para poder generar un cambio positivo en la educación actual.

Este informe de investigación completa los siguientes apartados:

CAPITULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: Explica el contexto actual de la educación en Chile y la necesidad que tienen las aulas chilenas de utilizar una metodología trauma-sensible. Aborda el planteamiento de preguntas problema, la formulación de objetivos generales y específicos, supuestos, y la justificación que avala el estudio.

CAPITULO II MARCO TEÓRICO: Corresponde al cuerpo de conocimiento teórico que sustenta este estudio, combina investigaciones educativas de diversos autores, estudios realizados por variadas organizaciones nacionales e internacionales y, documentos publicados por el Ministerio de educación de Chile.

CAPITULO III MARCO METODOLOGICO: Se describe el enfoque de investigación, tipo de estudio, descripción de los instrumentos utilizados, descripción de los participantes y el tipo de análisis utilizado.

CAPITULO IV ANALISIS Y DISCUSION: Corresponde al análisis de hallazgos encontrados a través de la aplicación de los instrumentos, utilizando el marco teórico como lineamiento para destacar, comprender y comparar las respuestas dadas por los docentes.

CAPITULO V CONCLUSIONES: Se realiza una síntesis de los hallazgos obtenidos en el estudio en relación con los objetivos de investigación. Se presentan las limitaciones y proyecciones del estudio.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Formulación del problema

Trauma es un término ampliamente conocido, constantemente asociado al resultado de un evento aterrador o extremadamente perturbador, en el que una persona se ve expuesta a experiencias cercanas a la muerte, daños físicos o cualquier tipo de agresión sexual, sin embargo, también puede ser entendido como cualquier tipo de situación que traiga consigo altos niveles de estrés para una persona (Lecannelier, 2018). En Chile, el porcentaje de la población que ha experimentado algún tipo de trauma a lo largo de su vida es de aproximadamente un 40% (Figuroa, et al. 2016). De acuerdo a la OCDE (2011) los chilenos reportan un nivel de experiencias negativas, dolor, preocupación, tristeza, estrés y depresión por encima del promedio.

El trauma infantil, por otro lado, no es un término del cual se hable constantemente, incluso este tiende a ser negado, silenciado y normalizado (Lecannelier, 2018). Existe una amplia cantidad de niños y adolescentes que experimentan traumas que puede provenir de distintos factores, incluyendo el abandono, el abuso infantil, problemas socioeconómicos, violencia doméstica e incluso el acoso escolar, sin embargo, el trauma infantil puede ocurrir por mucho más que ese tipo de vulnerabilidades (Vitriol, 2005). Es por esto que es necesario visibilizar el tema, crear un llamado, “proceso de sensibilización,” con la finalidad de crear conciencia. De acuerdo a lo que menciona el autor Felipe Lecannelier (2018) en su libro “el trauma oculto en la infancia”: “Se hace imperioso sacar a la luz toda evidencia e información oculta que sabemos del dolor infantil,

haciéndolo de un modo accesible para todos los adultos profesionales dedicados a la infancia y no profesionales” (p.3)

En la actualidad, The Burke Foundation (2019) ha llegado a la conclusión de que el trauma infantil puede ser la causa de muchos problemas que se aprecian en la adultez, como lo son, por ejemplo; la depresión, el abuso de sustancias, diabetes, cáncer, etc. Estas son las llamadas “Experiencias infantiles adversas” (EIA), las cuales pueden provenir de distintos tipos de trauma como lo son el abuso, negligencia y disfunción familiar. De acuerdo a lo que establecen que Vitriol et al: “La complejidad psicopatológica que presentan los adultos con antecedentes de EIA se comprende a partir de los hallazgos biológicos que deja la exposición a estrés severo en un período de gran vulnerabilidad para el desarrollo mental” (2017, p.1146).

Reafirmando la idea anterior, Minahan (2019) expone que el trauma es extremadamente complejo de abordar para los maestros debido a la dificultad que tienen los niños y adolescentes para expresar sus sentimientos, los estudiantes con trauma pueden incluso tener inconvenientes para confiar en los adultos, algo que hace aún más complicado el comprender sus reacciones.

Es por esto que varias áreas del desarrollo de los niños: social, emocional, cognitiva y lingüística están interconectadas entre sí en el cerebro y en el comportamiento. Cada una de estas áreas es esencial para que los niños y niñas en su totalidad participen plenamente de su potencial en el entorno educativo (Green, 2020). Además, los y las docentes no perciben cómo la reacción que pueden adoptar en una clase, o en la delicadeza de una discusión hacia un estudiante, puede evitar un posible trauma (Minahan, 2019).

1.2. Fundamentación del problema

La desigualdad es una de las cualidades más notorias en Chile, esta se ve reflejada en aspectos sociales, políticos, económicos, y evidentemente se refleja en la educación (Palet & Aguirre, 2017). Existen diversas causas que inciden en la brutal diferencia socioeconómica, como la desvinculación del gobierno, para regular la educación obligatoria de los chilenos, lo que posibilitó el surgimiento de instituciones educativas con diversos tipos de subvenciones, generando la aparición de establecimientos privados, sin mecanismos adecuados, para garantizar a los establecimientos públicos un sistema de financiamiento igualitario (García-Huidobro & Bellei, 2003).

En consecuencia, los estudiantes de las escuelas públicas se han quedado sin las mismas oportunidades, lo que provoca brechas que conducen a la desigualdad y a los malos resultados (García-Huidobro & Bellei, 2003). Otro factor importante que influye es que el enfoque del currículo oficial depende de la subvención de cada escuela. Esto hace que las prácticas de los profesores y los contenidos que imparten sean diferentes según la clase social de los alumnos, lo que reproduce y perpetúa la desigualdad (Blanco, 2010).

Entendiendo el incremento de la injusticia social debido a la desigualdad, se puede explicar por qué esta situación está afectando al acceso de ciertos recursos, considerando uno físico, emocional, familiar, para que el estudiante adopte una disposición precisa para el aprendizaje. Como menciona Mathes (1981) respecto a la utilización de la pirámide de Maslow como jerarquía de necesidades para vivir, se componen por cinco necesidades básicas de supervivencia y seguridad organizadas jerárquicamente, que consisten en la autorrealización, la estima, el amor y

la pertenencia, las necesidades de seguridad y las necesidades fisiológicas. De allí proviene la cita "Maslow antes que Bloom" (Teliz et. al., 2020), que señala la importancia de que estas necesidades básicas se satisfagan antes de su proceso de aprendizaje, de lo contrario, los alumnos tendrán dificultades para lograr un aprendizaje significativo.

De acuerdo a lo anterior, las necesidades explicadas en la pirámide de Maslow poseen más importancia que la taxonomía de Bloom. Primeramente, la teoría de Maslow (1943) trata sobre la motivación que impulsa la conducta humana, así mismo explica jerárquicamente en su pirámide las necesidades más importantes para los seres humanos, las cuales están compuestas por las fisiológicas, seguridad, sociales, estima y autorrealización. Al contrario, Bloom (1956) divide las necesidades y aprendizaje humano en tres áreas principales, cognitiva, afectiva y emocional. Sin embargo, ambas tienen un objetivo en común, la realización de las personas, pero si se comparan ambas teorías se puede explicar por qué en la educación y en otras áreas se consideran primero las necesidades básicas que plantea Maslow, ya que, si estas no están cubiertas, no se puede llevar a cabo adecuadamente el aprendizaje.

Zambrano (2018) sugiere a apoderados y docentes que antes de comenzar una situación de estudio y aprendizaje deben verificar si el estudiante se siente bien, si tiene hambre, sueño, quiere ir al baño o si le duele la cabeza. Adicionalmente, antes de reprender a los estudiantes por perezosos, por no querer ir a la escuela, se debe comprobar si se siente seguro ahí, si sus compañeros lo integran o sufre situaciones de bullying, si se siente solo o amenazado y así mismo con otro tipo de situaciones en las que se deben considerar las necesidades básicas de Maslow antes que las de Bloom.

Entre las deficiencias de conocimiento identificadas en este estudio, se puede analizar que en Chile, particularmente en el reglamento de convivencia escolar, los principios que deben contener los establecimientos de enseñanza básica y media con el reconocimiento del Estado son, dignidad del ser humano, interés superior del niño, niña y adolescente, no discriminación arbitraria, legalidad, justo y racional procedimiento, proporcionalidad, transparencia, participación, autonomía y diversidad, y responsabilidad (Supereduc, 2018).

Al consultar el Marco para la Buena Enseñanza, el cual es un instrumento creado por el Ministerio de Educación y colegio de profesores en Chile, con la intención de proporcionar la noción de responsabilidad que un profesor debe asumir a lo largo de su carrera profesional para una óptima contribución en el aprendizaje de los alumnos y alumnas (MBE, 2008). Si bien no hay una referencia específica respecto a la educación trauma-sensible, en el mismo se plantean 4 dominios, siendo precisamente el dominio B, el cual describe características acerca del ambiente apropiado y óptimo para el aprendizaje, además de establecer de qué manera las y los profesores deben desarrollar sus clases de manera que lo crucial sean los estudiantes, teniendo en consideración componentes importantes del aprendizaje en aula. Como señala el Marco para la Buena Enseñanza:

Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. En tal sentido, las expectativas del profesor/a sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren importancia, destacando y apoyando sus fortalezas, más que debilidades, valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano (MBE, 2008).

Por consiguiente, de esta manera, los aprendizajes de los estudiantes se verán favorecidos, especialmente si están realizados en un clima apropiado, en donde prime la confianza, respeto y equidad entre docente-estudiante, estableciendo normas que favorezcan a un mejor desarrollo de la clase.

También, cabe destacar que el año 2015 se promulga la ley de inclusión escolar en Chile, la cual asegura el derecho a la educación de todas las personas de la comunidad, particularmente enfocándose en dos puntos centrales, la eliminación de la discriminación y abordaje de la diversidad. Como establece la ley de inclusión:

Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo (Ley 20.845, 2015, p. 3-4).

Pese a que en esta ley se incluyen diferentes aspectos relacionados con evitar la discriminación, eliminar el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado, ciertas políticas como el hecho de escoger un establecimiento educacional particular o público genera controversia en la población, debido al estigma que poseen los establecimientos de bajo costo.

Por otro lado, la UNICEF se hizo presente en Chile desde 1950, defendiendo los derechos del niño, impulsando el respeto de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Esta organización pretende ayudar a superar obstáculos impuestos en la niñez, ya sea en términos de pobreza, violencia, discriminación, entre otros. De acuerdo a lo que menciona Manotas, Brito & Sprockel,

(2016) con respecto al impacto que generan las experiencias traumáticas, se puede establecer que las situaciones que afectan la vida de niños y adolescentes obstaculizan su desarrollo cognitivo, emocional y familiar.

La falta de información en Chile hacia la educación trauma-sensible, genera la necesidad de investigación. Con la intención de ayudar a los niños y maestros, examinando la influencia y el impacto en los estudiantes que están expuestos a ciertas situaciones como pobreza, la victimización entre pares, la violencia comunitaria, el acoso escolar y muchos otros que podrían estar generando traumas, impidiendo que los estudiantes se recuperen y alienten su potencial (Peterson, 2018).

Se puede considerar que usualmente la relación maestro-alumno es notoriamente jerárquica y existen docentes que tienen la intención de continuar con un enfoque tradicional, con el uso de la tolerancia cero y enfoques correctivos, intensificando las conductas negativas en los estudiantes y aplicando condicionamiento a través de la implementación de estímulos aversivos que sancionan el mal comportamiento (Green, 2020). Sin embargo, los educadores que practican la pedagogía trauma-sensible, no brindan a los estudiantes castigos por comportamientos inapropiados, puesto que deben considerar las razones de dicho comportamiento. No obstante, debe existir una diferenciación entre castigo y consecuencias, por lo que es importante que los educadores establezcan límites y expectativas.

Según lo mencionado por la misma autora anteriormente, este tipo de práctica pedagógica más tradicional se guía por la teoría del conductismo, formulado y popularizado por Watson desde el año 1913. En esta teoría el aprendizaje se entiende como un cambio en la conducta de un individuo debido a la asociación entre estímulos y respuestas, sin considerar el proceso interno y

reacciones que realiza el cerebro para procesar la información, ya que lo que realmente importa son los cambios que se pueden observar en el sujeto que aprende.

Sin embargo, como describe Schunk (2012) para que el proceso de aprendizaje se efectúe, el ambiente juega un papel fundamental, tanto en la forma en que los estímulos son presentados, como en las respuestas que son reforzadas. Ertmer y Newby (1993) refuerzan esta idea declarando que “el aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico” (p. 6).

Como plantean Kinniburgh, Stolbach & Arvidson, (2014) Si bien, hay docentes que pretenden cambiar sus prácticas con el fin de cumplir con la mejora y construir relaciones, para que puedan impulsar un buen alcance y liderazgo, implica un marco de trabajo basado en las fortalezas de las personas y las comunidades, que se fundamenta en el entendimiento y la capacidad de respuesta a los impactos del trauma, enfatizando la seguridad física, psicológica y emocional tanto para quienes entregan el apoyo como para los afectados, de tal manera que puedan reconstruir su sentido de control y empoderamiento. En consecuencia, los docentes se sienten poco preparados o más bien no capacitados para implementar el aprendizaje social y emocional (SEL) (Green, 2020), lo cual es indudablemente útil, actuando como una vía de sanación y éxito educativo, y que claramente implica liderar con un foco en fortalecer un sentido de seguridad y agencia para que la comunidad escolar reconstruya sus relaciones, prioridades y sentido de pertenencia (Montecinos, 2020).

Según lo que sostiene Oehlberg (2008), los principales beneficios obtenidos a través de la educación trauma-sensible provienen de mejorar el rendimiento académico y los puntajes de las pruebas, perfeccionar la formación de nuevos maestros, mejorar el clima escolar, reducir las

ausencias, detenciones y suspensiones, para progresar en el sentido de satisfacción de los maestros y seguridad en ser educador, reducción del estallido de comportamiento de los estudiantes y referencias a la oficina, reducción del estrés para el personal y los estudiantes. También se puede incluir reducción de, la intimidación y el acoso de los estudiantes, la necesidad de servicios/clases de educación especial, y la deserción escolar.

La evidencia presentada anteriormente por los distintos autores expertos en los temas permite evidenciar que la educación trauma-sensible es importante para el desarrollo y avance educacional, y que debe darse a conocer ampliamente para que todos los profesionales de la educación aprendan cómo aplicarla, adquieran las herramientas óptimas para abordar distintas situaciones y problemáticas con alumnos y logren proporcionar un mejor ambiente de aprendizaje para cada estudiante en su aula. Por lo que conocer la apropiación y percepción que tienen los profesores de estas prácticas y si las utilizan adecuadamente, podría promover la oportunidad para que el concepto sea universalmente conocido, posteriormente estudiado y utilizado en las aulas de todo el país.

1.3 Objetivo de Investigación

Con base en los beneficios mencionados anteriormente que brindaría esta investigación, esta tesis se propone los siguientes objetivos.

1.3.1 Objetivo general

Descubrir las nociones que poseen los docentes de enseñanza media con respecto a las herramientas de la educación trauma-sensible para el mejoramiento del clima escolar.

1.3.2 Objetivos Específicos

- A. Conocer las herramientas adquiridas por los docentes con respecto a la educación trauma-sensible en el ejercicio de su profesión.
- B. Identificar las ideas provenientes de la formación académica de los docentes sobre la educación trauma-sensible.
- C. Reconocer las experiencias y representaciones de los docentes sobre el concepto de trauma.

1.4 Preguntas de Investigación

Conforme a lo mencionado anteriormente y con relación a los objetivos que posee esta investigación, se han formulado las siguientes preguntas de investigación que deben ser respondidas a lo largo de este estudio

- A. ¿Qué experiencias previas poseen los docentes sobre el concepto de trauma y cuáles son sus representaciones al respecto?

- B. ¿Qué ideas poseen los docentes como parte de su formación académica?
- C. ¿Qué herramientas de apoyo han adquirido los docentes durante el ejercicio de su profesión respecto a la educación trauma-sensible?

1.5 Supuestos

Se considera que los profesores no tienen nociones respecto a la educación trauma-sensible ni han recibido formación académica acorde a la misma, sin embargo, aplican estrategias trauma-sensibles pese a no conocer el concepto técnico, debido a posibles experiencias previas y/o conocimientos adquiridos durante los años ejerciendo relacionadas con un mejoramiento del clima escolar, maneras de tratar con alumnos disruptivos o bien actitudes de los mismos frente a problemáticas.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes educativos

2.1.1 Experiencia en países extranjeros

Este apartado fue realizado en gran parte con literatura proveniente de países extranjeros, particularmente de países desarrollados, debido a la abundancia del trabajo científico y desarrollo académico con respecto a la educación trauma-sensible. Por esta razón, a través de este estudio no se busca una aplicación a excepción que se hicieran estudios locales correspondientes, puesto que como confirma Juan Bermúdez, se deben contemplar variados aspectos para evitar los obstáculos que generaría aplicar un sistema educativo de un país desarrollado o una idea semejante sin considerar el contexto, cultura, historia y problemáticas de cada país (Bermúdez, 2012).

El desarrollo de esta tesis involucra aspectos de la educación y pedagogía trauma-sensible, la cual ha seguido en Latinoamérica un patrón más asociado a la disciplina, convivencia escolar, clima y manejo de grupo, los cuales se abordarán a continuación. Sin embargo, la trauma sensibilidad todavía es un concepto incipiente en Latinoamérica y en Chile, por esta razón en este marco teórico se harán referencias múltiples a ejemplos utilizados en diferentes partes del mundo.

2.1.2 Disciplina

Como mencionan Watkins & Warner (1991), existen escasos trabajos en los cuales se dé cuenta de la historia de la disciplina en las escuelas. Su utilización en la mayoría de los casos era el término *falta de disciplina*, que se comenzó a emplear con la introducción del concepto *alumnos inadaptados* en 1945, el cual contenía una idea errada de indisciplina, con juicios sobre la conducta basados en consideraciones históricas, institucionales y sociales (edad, clase, sexo, raza). Esta situación deja establecida una percepción de conducta en la cual se mezclan juicios complejos que eran comúnmente emitidos por el profesor o profesora, quienes determinaban si se poseía una conducta aceptable o inaceptable, fortaleciendo el castigo o no de acuerdo a su percepción.

Adicionalmente, el tipo de conducta variaba por la influencia de la opinión docente sobre el comportamiento de los y las estudiantes, el cual justificaba o quitaba importancia a las acciones realizadas dependiendo del estudiante, como es ejemplificado en el mismo libro, “Martín no puede evitarlo; es su familia” , ”Martina no es así; se deja llevar por los otros” (Watkins & Warner, 1991, p.20).

Así también, Lawrence, Steed y Young (1977) definen conducta conflictiva como aquella que “influye negativamente en el proceso docente y/o supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar” (p.20). Lo que terminaría de probar la importancia del contexto en la formulación de juicios. De esta manera, se puede apreciar como en el pasado la disciplina tendía a inducir al miedo y al uso del castigo, sin embargo, con el avanzar del tiempo se comenzaron a adoptar otras prácticas, las cuales no sancionan las conductas inapropiadas, sino que fortalecen las adecuadas, tomando en consideración las necesidades e intereses del alumnado (Guanipa, Nava y

Davila, 2007).

Con el paso del tiempo el concepto fue evolucionando. En la actualidad se les otorgó el nombre de estudiantes disruptivos o con conductas disruptivas, reemplazando el concepto de alumnos inadaptados expuesto anteriormente. Esta nueva concepción, como menciona Carrasco (2018), se define como “un término que alude a un comportamiento de tipo antisocial, de una o varias personas” (p. 415), siendo introducido este nuevo concepto actualizado, pero conservando las mismas características respecto al comportamiento de los alumnos.

Por otra parte, la contención verbal por parte del profesorado hacia los y las estudiantes posee una conexión directa con la disciplina, como explica Fontanilla (2012) “La palabra tiene poderoso efecto en la conducta, ya que influye sobre quien la pronuncia y afecta e involucra a quien la recibe, penetrando en sus emociones” (p. 13). Cuando el diálogo, ya sea a modo de retroalimentación o simplemente a modo de conversación, está basado en lo ofensivo y/o humillante, estamos frente a violencia verbal. Es por esto que la contención verbal puede ser una herramienta que aporta positivamente al proceso de enseñanza y aprendizaje (Costa, 2003, p. 124).

2.1.3 Convivencia escolar y Clima escolar

Así también, se encuentra el concepto de convivencia escolar, la cual de acuerdo a lo que establecen Sánchez et al (2009) encuentra su origen en la tradición inglesa, haciendo referencia a la interacción positiva y proactiva en las distintas áreas de la vida en común de la escuela.

De acuerdo con lo que plantean Fierro & Carvajal (2019), la convivencia escolar emergió como una perspectiva prometedora para abordar una problemática relativa a la vida compartida en las escuelas. Los mismos autores indican que parte de las razones que dan lugar a situaciones de exclusión y rezago escolar de estudiantes se relacionan con la interacción interpersonal y académica que se genera en las aulas de clase y en los establecimientos educacionales. Sin embargo, Bazdrech (2009) aclara que se debe mantener un concepto neutro de convivencia, marcando los ideales que ésta posee. Neutralizar es necesario para evitar confusiones y dejar en claro que, si existiera una “mala” convivencia, esta continuará siendo convivencia y educación de igual manera.

El concepto de convivencia posee relación con la disciplina, pues actúa como una definición que establece límites para el alumnado, y al mismo tiempo beneficia su desarrollo educacional, como el caso del planteamiento de los Centros Comunitarios de Aprendizaje en Venezuela, en los cuales sus integrantes conciben la disciplina como el dominio de sí mismo para ajustar la conducta a las exigencias del trabajo o estudio, contribuyendo a la convivencia de la vida escolar (CECODAP, 2003). Además, la institución recién mencionada señala que las normas son importantes al principio de toda acción que se emprenda, puesto que las reglas deben ser claras desde el comienzo, por esta razón, el estatuto de convivencia escolar se considera una herramienta normativa y pedagógica que tiene como propósito regular el funcionamiento, organización y convivencia de los alumnos y alumnas (Guanipa, Nava y Davila, 2007). Por consiguiente, los mismos autores, afirman que la disciplina no solo apunta al conjunto de normas y aplicación de sanciones, sino que desde el punto de vista de la convivencia escolar se debe considerar como parte del desarrollo de cada individuo, los cuales deben adquirir su autodomínio para actuar libre y responsablemente sin dañar a sus pares.

Desde el enfoque de los Derechos Humanos, se encuentran tres dimensiones relacionadas con la convivencia que dan origen a diferentes focos de intervención en la escuela, las cuales son inclusión, democracia y paz (Hirmas y Carranza, 2009), y UNESCO (2008) de la misma manera describe estas tres dimensiones como convivencia inclusiva, convivencia democrática y convivencia pacífica. Estas hacen referencia al ser reconocido y valorado en la identidad propia, también con tener la oportunidad de compartir y aprender con las demás personas, e interactuar con respeto para alcanzar el bien común, respectivamente.

Por otro lado, existe el concepto del clima escolar, el cual de igual manera posee una relación con los anteriores mencionados. Este clima, como concepto, se emplea para referirse a un fenómeno que se da en los estudiantes, y empezó a utilizarse en la segunda mitad del siglo pasado. Por su parte, su uso para referirse específicamente a fenómenos en las comunidades escolares habría sido adoptado por R. H. Moss a fines de los 70 (Manzi, Flotts y Ramos, 2007).

Existen diferentes definiciones de clima escolar, a continuación, se expondrán algunas de ellas, destacadas como percepción, otras como perspectiva de los miembros de la comunidad escolar, o bien las relaciones que ellos poseen.

Aron & Milicc (1999) definen al clima escolar como la percepción por parte de los individuos que forman parte de la comunidad escolar acerca de distintos aspectos del ambiente donde se desarrollan actividades habituales.

Desde otra perspectiva, Crespo et al. (2003) establece una definición más compleja, enfatizando el hecho de que emerge de las relaciones que establecen alumnos y profesores entre sí; estas conforman un proceso recursivo de interacciones, como consecuencia de estas interacciones se constituyen nuevos patrones socio afectivos de acción.

Por el contrario, Treviño et al. (2010) destaca el clima desde la perspectiva del estudiante, si se siente acogido en su escuela y aula, se basa en sentimientos y estados de ánimo que se dan cuando se relacionan con sus compañeros y docentes; así mismo, considera aspectos relacionados con el agrado y la tranquilidad cuando se encuentra en la escuela, el sentido de pertenencia con la institución y sus compañeros.

En las últimas décadas, el clima escolar o clima en el aula se ha vinculado directamente al aprendizaje de los y las estudiantes. De acuerdo a investigaciones realizadas por la UNESCO, existen diferentes variables que respaldan la relación entre el clima del aula y el aprendizaje, dentro de las cuales se encuentran la conducta, la autoeficacia, el desarrollo social y emocional (Claro, 2013).

Retomando lo que se menciona anteriormente, el clima en el aula se asocia a ciertos aspectos y actitudes que tanto los profesores y profesoras como los estudiantes adoptan dentro el aula, los cuales facilitan o dificultan su desenvolvimiento en la clase. Dentro de ellos se encuentran la retroalimentación positiva y el respeto.

De acuerdo a Sierra (2006) la retroalimentación positiva consiste en “el retorno de información sobre el resultado de una actividad o un proceso” la cual señala y corrige inconsistencias del proceso de aprendizaje, además de considerar actividades de remedio o recuperación, revisando lo que se debe mejorar y reforzar en la comprensión.

Por otra parte, Maldonado (2009) propone que, dentro del clima y convivencia escolar, el respeto es uno de sus componentes claves, considerando este concepto como la base para reconocer, aceptar, apreciar y valorar a todos los individuos de la comunidad.

Con respecto a este tema dentro del aula, autores como Fontanilla (2012) plantean que “El respeto de los alumnos se consigue respetándolos a ellos y dando ejemplo continuado del respeto entre todas las personas que conviven en el aula.” (p. 15). Asimismo, Costa, Zamora, & Gutiérrez (2003) explican también que “Hay ambientes en los cuales los alumnos se sienten respetados en sus diferencias y falencias, sienten el apoyo y la solidaridad de sus pares y profesores, (...) sienten que lo que aprenden es útil y significativo” (p. 120).

2.1.4 Manejo de grupo

El mal comportamiento fue y ha sido el principal tema de discusión a través de los años, al momento de hablar sobre el concepto de manejo de grupo (Doyle, 1986). De acuerdo a lo que establece el mismo autor, este énfasis se comprende debido a la preocupación por el mal comportamiento estudiantil, lo cual generaba la necesidad de un manejo y disciplina de parte de los y las docentes cuando los estudiantes adoptan una mala conducta. Esta situación redujo las investigaciones y capacitación en la gestión del aula en dos formas. Primero, se enfocó en la atención directa de la mala conducta, la cual se dirigía a intervenir o no en acciones después de que ocurre la mala conducta, por ejemplo: reprimendas, contingencias de refuerzo, la cual hace referencia al comportamiento y los acontecimientos que influyen antes y después en el mismo, y asesoramiento. Segundo, el mal comportamiento se caracteriza en cada una de las personas, por lo tanto, un enfoque en la mala conducta llevó a modelos de gestión que eran en gran medida individualistas. Dentro de este marco, las características estructurales de los grupos en el aula a

menudo se ignoran.

Sin embargo, Kounin (1970) menciona que con el pasar del tiempo los estudios con estudiantes conflictivos comenzaron a enfocarse en el campo del manejo del aula y este cambió de orientarse en el mal comportamiento al orden, esto comprendiendo que, pese a que el mal comportamiento es de carácter individual, el orden es de carácter grupal. Debido al progreso generado se requirieron modelos que abordan estructuras sociales y procesos en las aulas, con esta perspectiva se hizo evidente que el orden en el aula no es una consecuencia de reacciones a la mala conducta, sino una condición establecida por la forma en que un profesor organiza y guía un sistema complejo de actividades en el aula y trabajo académico.

El sistema de manejo de grupo de profesores, como señalan Evertson & Harris (1992), comunican la creencia de este término sobre el contenido y el proceso de aprendizaje. También establece los tipos de instrucción que se llevarán a cabo en el aula y la correlación entre la aplicación del contenido y favorecer la adecuada participación de los estudiantes. Por lo que los y las docentes deben alejarse del enfoque en el control del comportamiento y comenzar a centrarse en crear, implementar y mantener el entorno de aprendizaje. Todo lo que realiza el o la docente tiene implicaciones para el manejo del aula, la creación del entorno, decoración, la disposición de las sillas, hablar con los niños, manejar sus respuestas, desarrollar reglas y comunicarlas.

De acuerdo a lo que señala Oscar Nail et al. (2017) en su estudio con respecto a los incidentes críticos, estos son una clase especial de contingencias, que combina una falta de control emocional y un incidente inesperado, generalmente se agrupan de acuerdo a dos criterios generales: primero, si es esperado o no alterando la conducta o bien si desestabiliza emocionalmente a quien la experimenta. Los incidentes críticos que pueden enfrentar los

profesores y profesoras en el aula pueden afectar su desempeño, y por consiguiente el aprendizaje de los estudiantes. El manejo de grupo como concepto ha ido evolucionando. De acuerdo con Robert & Jana Marzano (2003), se posee mayor conocimiento respecto a la enseñanza y el impacto que generan las acciones de los y las docentes en el desempeño del estudiante. Por lo mismo, consideran que la labor más importante del profesor es manejar su clase de manera efectiva.

Los mismos autores aplicaron un meta-análisis de más de 100 estudios, en el cual encontraron que la calidad de las relaciones profesor-alumno es lo principal para poder ejercer un buen manejo del aula (Marzano, 2003). Los docentes que tenían relaciones de alta calidad con sus estudiantes tenían 31% menos de problemas de disciplina, violaciones de reglas y problemas relacionados durante un año que los maestros que no tenían relaciones de alta calidad con sus alumnos.

Scrivener (2012) propone diferentes técnicas para un mejor manejo de grupo, las cuales se dividen en: sala de clases, docente, enfoque en los estudiantes, intervenciones docentes claves, facilitar interacciones, establecer y mantener comportamientos adecuados, y mayor perfeccionamiento de clases. Cada uno de estos aspectos consideran variadas características, como implementar distintos diseños en el aula, disposición de asientos, maneras de escuchar, encontrar el mejor tono de voz, aprender nombres de cada uno, mayor interacción, utilizar diferentes recursos, y el tiempo y ritmo adecuado, entre varios otros.

2.2.- El trauma

2.2.1 Trauma como concepto

El término trauma ha pasado por varias definiciones a través del tiempo, etimológicamente, la palabra trauma proviene del griego antiguo ‘τραῦμα’ (traûma) que significa herida o ruptura. De acuerdo a Laplanche & Pontalis los términos trauma y traumatismo son utilizados, antiguamente, en medicina y cirugía. “Trauma [...] designa una herida con refracción; traumatismo se reservará más bien para designar las consecuencias sobre el conjunto del organismo de una lesión resultante de una violencia externa” (1996, p. 447).

La psicologización progresiva del término trauma ocurrió a fines del siglo XIX, con la popularización del término “trauma moral”. Este nace de una cadena de ideas provenientes del daño cerebral y es llevado posteriormente al trauma psicológico, que produce síntomas histéricos y encuentra alivio a través de la recuperación de recuerdos perdidos, de esta manera ambas ideas se van entrelazando de acuerdo a sus similitudes y también a sus diferencias. Esta asociación nace a base de un conjunto de elementos de la historia médica y social (Hacking, 1995).

De esta cadena de ideas nacen diferentes definiciones para el trauma psicológico, Freud (1885) definió el trauma como la histeria causada por recuerdos sepultados relativos a seducciones o agresiones sexuales ocurridas durante la niñez. El trauma era la seducción, un acontecimiento que no dejaba cicatriz o herida física, y cuyas consecuencias eran completamente psicológicas.

Jean-Martin Charcot, quien fue profesor de Freud, fue uno de los principales médicos neurólogos en escribir sobre el trauma psicológico, gracias a la conexión que crea con la histeria,

la cual correspondía a un trastorno neurológico. Charcot sostuvo que la histeria podía ser heredada, no obstante, también podía ser producida por traumas. De este modo, Charcot trabajaba con una serie de conceptos que estaban estrechamente relacionados: memoria, histeria, hipnosis y trauma físico (Hacking, 1995).

Más adelante, sin embargo, el término de trauma psicológico o trauma moral dejó de relacionarse sólo con la histeria y pasó a ser un concepto diferente. Pierre Janet (1919) definió el trauma psíquico como:

El resultado de la exposición a un acontecimiento estresante inevitable que sobrepasa los mecanismos de afrontamiento de la persona. Cuando las personas se sienten demasiado sobrepasadas por sus emociones, los recuerdos no pueden transformarse en experiencias narrativas neutras. El terror se convierte en una fobia al recuerdo que impide la integración (síntesis) del acontecimiento traumático y fragmenta los recuerdos traumáticos, apartándose de la consciencia ordinaria, dejándolos organizados en percepciones visuales, preocupaciones somáticas y re-actuaciones conductuales. (p. 5)

Una de las definiciones más conocidas del trauma y por ende una de las más utilizadas es la que le da el diccionario del psicoanálisis, en la cual se describe trauma como:

Acontecimiento de la vida del sujeto caracterizado por su intensidad, la incapacidad del sujeto de responder a él adecuadamente y el trastorno y los efectos patógenos duraderos que provoca en la organización psíquica. En términos económicos, el traumatismo se caracteriza por un aflujo de excitaciones excesivo, en relación con la tolerancia del sujeto y su capacidad de controlar y elaborar psíquicamente dichas excitaciones (Laplanche y Pontalis, 1996).

En este texto, Laplanche y Pontalis (1996), también mencionan la importancia de la niñez en relación con los procesos traumáticos, debido a que para que un individuo sufra de trauma, este tiene que haber vivido una “experiencia traumática” la que puede ocurrir en cualquier momento a lo largo de su vida. Concluyendo en que el periodo de la niñez no puede ser ignorado, y debe existir un proceso de análisis psicológico que incluya todas las etapas de vida.

En la actualidad, el concepto de trauma sigue teniendo diferentes interpretaciones, ya que es algo que no se ha dejado de estudiar y poco a poco se ha introducido el concepto de trauma infantil en los textos e investigaciones sobre el trauma y traumatismo. Sin embargo, el trauma sigue siendo un tema extremadamente difícil de tratar debido a lo fuerte de la palabra. Lecannelier (2018) explica que los adultos suelen ignorar la posibilidad de que un niño o niña haya pasado por una experiencia traumática solo por lo que este término conlleva, ya que tienden a asociar el trauma con maltrato psicológico o físico, negligencia y abuso sexual.

2.2.2 Tipos de trauma

Existen tantos tipos de maltrato infantil que se han clasificado en cuatro ámbitos: afectivo, conductual, cognitivo y físico (Cohen, Mannarino y Deblinger, 2006). Investigaciones situadas en Estados Unidos nos revelan que, según sus estadísticas, 758.289 niños fueron maltratados en los Estados Unidos en 2008, con tasas entre los estados que oscilan entre 1,5 y 29,1 por cada 1.000 niños (U.S. Department of Health and Human Services, 2010). Sin embargo, a lo largo de los años

se han podido establecer leyes que protegen a los menores de edad, con la ayuda de organizaciones mundiales que los protegen, como UNICEF, fundada en el año 1946, o Save the children fundada en 1919.

Los altos porcentajes proporcionados por el NCTSN (National Child Traumatic Stress Network) sugieren que muchos profesores se enfrentan ahora a los desafíos de educar a los estudiantes afectados por el trauma que presentan una serie de síntomas y comportamientos que incluyen el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), el acoso de los compañeros, el rechazo escolar, los trastornos de conducta, el comportamiento distraído o agresivo, las capacidades atencionales limitadas, la mala regulación emocional y/o la hipervigilancia (Bruzell et al., 2016, pp. 63).

2.2.2.1 Abuso sexual

El abuso sexual en los niños y niñas es un tipo de delito en donde la situación se agrava al no poder conocer el número de abusados sexualmente. Aunque es una situación difícil, los educadores cumplen un rol primordial a la hora de detectar este tipo de abuso o trauma en niños. En el contexto escolar, los profesores pueden observar y detectar casos de abuso sexual detectando algunos de los síntomas mencionados por De Bellis et al. (1999) que son el miedo, la depresión, la ira y los frecuentes cambios de humor. Los autores también mencionan que los síntomas se dividen por tipo: los síntomas conductuales que suelen centrarse en evitar los recordatorios del

trauma: los síntomas cognitivos suelen implicar cogniciones distorsionadas sobre sí mismos, los demás, el suceso o el mundo (por ejemplo, "el suceso es culpa mía"); y los síntomas físicos incluyen respuestas relacionadas con el estrés como la elevación de la frecuencia cardíaca y la presión arterial, el aumento de la tensión muscular y la hipervigilancia.

Se ha observado que las escuelas que cuentan con este tipo de programas han podido detectar muchos más casos de abuso en niños y adolescentes, como lo justifican Bruns et al. (1999), el personal de las escuelas con programas ampliados de salud mental escolar (ESMH, por sus siglas en inglés) eran más propensos a referirse a los estudiantes con sospecha de problemas emocionales y de comportamiento para que reciba ayudas que los individuos de las escuelas que no cuentan con ESMH. Según Hoagwood y Erwin (1997) un buen programa de recuperación de traumas en las escuelas debe tener tres tipos de intervenciones: terapia cognitivo-conductual, entrenamiento en habilidades sociales y consulta a los profesores.

2.2.2.2 Acoso Escolar

El acoso escolar es una forma de comportamiento agresivo entre estudiantes que implica algún tipo de desequilibrio de poder, este tipo de comportamiento es repetido y no accidental. Los niños, tanto los que acosan como los que son acosados, pueden presentar algún trauma grave. A pesar de que el acoso escolar está muy extendido en las escuelas, podría reducirse con medidas que pueden tomar las escuelas y los padres (Rigby, 2007).

La educación trauma-sensible se centrará tanto en el agresor como en la víctima de este comportamiento. La mayoría de las veces, los niños que son acosados presentarán diferentes reacciones, según Rigby (2007) las más comunes son la tristeza o la ira, seguidas por la disminución de la autoestima; sin embargo, hay algunos casos en los que los estudiantes admiten que "no se molestan" por no recibir esta atención. No obstante, el acoso podría tener un efecto duradero en los niños si se ignora, bajo esta observación, es importante mantener atención en él para que no se convierta en estrés postraumático crónico.

Aun cuando es fundamental centrarse en las víctimas del acoso, especialmente en un enfoque trauma-sensible, Nasseem & Harris (2015) explican que hay una necesidad de centrarse en los niños con comportamiento violento, ya que, por lo general, los niños que acosan son víctimas de negligencia infantil o violencia doméstica, una gran cantidad de acosadores también sufren o han sufrido de acoso, y si bien existen otras razones por las cuales los estudiantes pueden acosar, no es para cuestionar el hecho de que pueden tener diversos traumas o sentimientos no descifrados que necesitan ayuda para tratar.

2.2.2.3 Violencia doméstica

La violencia doméstica se refiere a un patrón de comportamientos agresivos y coercitivos que presentan los adultos hacia su compañero/a íntimo/a (Jouriles et.al, 2001). Este es un fenómeno social complejo, que presenta una diversidad en sus causas y consecuencias, y que está

profundamente enlazado en los valores culturales y sociales.

Si se habla de tecnicismos, muchos autores defienden el beneficio de no incluir la exposición de niños a la violencia doméstica dentro de la categoría de maltrato infantil porque si así fuera, la información sobre abuso infantil aumentaría drásticamente. Los autores se justifican en que el concepto sobre ser testigo de violencia es muy ambiguo aún, y más aún en niños, niñas y adolescentes (Edleson, 1999; Kerig y Fedorowicz, 1999; Magen, Conroy, Hess, Panciera, y Levi, 2001).

Distintos autores y estudios correspondientes que se nombran en este párrafo, y que sí consideran la exposición como parte de la violencia doméstica, indican altísimos porcentajes y cantidad de niños en presencia de esta, como también violentados por sus adultos responsables. A pesar de que las estadísticas disponibles actualmente no informan sobre cuántos niños y niñas han sido testigos de este tipo de violencia, según el autor Edleson (1999), entre el 30% y 60% en donde la mujer es maltratada, sus hijos también lo son. Además, en otros países, como en el caso de España, se pueden observar estadísticas en donde se estima que en al menos 10.14% de los femicidios, donde el agresor (figura paterna) asesinó a su pareja (figura materna), lo hizo en presencia de los hijos (Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia, 2007). Cabe mencionar que los autores McCloskey y Walker (2000), indican que, en la población de edad escolar en España, entre un 20 y un 25% de los niños han presenciado golpes y/o maltrato de parte de alguno de ellos.

En diversos estudios se presenta evidencia de asociación entre violencia doméstica y la alteración del crecimiento, del desarrollo y el maltrato infantil. Según Florenzano et al. (2002), la negligencia materna y el ambiente familiar adverso puede interferir seriamente en el desarrollo

socioemocional del niño, volviéndolo vulnerable a sufrir trastornos de personalidad (antisocial, limítrofe y narcisista), problemas escolares y trastornos psiquiátricos en el futuro. Además, cuando se han estudiado los riesgos de niños expuestos a violencia doméstica, se ha observado que tienden a ser más agresivos, con alteraciones conductuales en la escuela y comunidad, también presentan problemas de salud mental como depresión y ansiedad, comportamientos fóbicos, insomnio y baja autoestima (Fatuzzo & Mohr, 1999). Como se menciona en el comienzo de este subtema, la detección de niños expuestos a violencia doméstica puede ser muy difícil de visibilizar, sin embargo, este puede ser revelado por distintos motivos. Olaya Guzmán, et al. (2008) señala como el más común que la madre revele la situación en alguna cita o consulta a un profesional, sea escolar o de salud. También puede ser descubierto por algún profesional cercano al niño, como un pediatra o profesor, o también porque el propio niño de alguna manera lo pueda dar a entender o lo verbalice frente a alguien.

2.2.3 Consecuencias del trauma

En términos de trauma infantil, los niños son considerados como grupo de alto riesgo y vulnerabilidad a la exposición de violencia, la OMS (2006) indica que hasta un 20% de niños y adolescentes pueden presentar problemas de salud ante situaciones de violencia o abuso.

Según lo que expresa Mesa y Moya (2011) los niños y niñas tienen mayores posibilidades de sufrir consecuencias de índole psiquiátrico después de haber sufrido un trauma, además afirman

que también dentro de este grupo etario de niños y adolescentes, tienen una mayor prevalencia en consecuencias como la depresión, trastornos de conducta asocial, antisocial, trastorno de estrés postraumático, y déficit de atención e hiperactividad.

El ser víctima de estrés postraumático durante la infancia puede considerarse como un obstáculo que interrumpe el desarrollo óptimo del cerebro, e incluso puede llegar a producir modificaciones en algunas estructuras cerebrales. Estos cambios, según De Bellis (2005) pueden estar asociados con la mayor vulnerabilidad de niños y niñas a padecer ciertas patologías como problemas de aprendizaje, atención y memoria. Pese a aquello, Cicchetti (2005) destaca las diferencias individuales entre menores, ya que no todos los niños expuestos a experiencias traumáticas desarrollan dificultades como las anteriormente mencionadas.

Por otro lado, autores como Rivera et al. (2010) afirman que también se ha podido observar casos en donde existen respuestas postraumáticas positivas, es decir, que a pesar de experimentar niveles de estrés elevados, estos no tienen una consecuencia que afecte en su salud física o psicológica. Algunos hallazgos en un estudio de Sandín et al. (2006) sobre los factores que intervienen en la capacidad de recuperación, se puede observar que la relación entre los posibles estresores y los resultados en la salud, rendimiento y adaptación de los individuos, está mediada por distintas variables psicológicas que cumplen un rol de mecanismo de protección, como la fortaleza cognitiva (resiliencia) y las estrategias de afrontamiento (Bilbao et al., 2013; García et al., 2013).

2.2.3.1 Big T y Little T

El concepto de “Big t” trauma y “Little t” trauma lo introduce Francine Shapiro (2001) en su investigación terapéutica EMDR (Eye movement desensitization and reprocessing). Según Vučina (2021) se puede diferenciar la Big “T” como traumas o eventos traumáticos abrumadores en los cuales el afectado es víctima directa de una amenaza hacia su vida o son testigos de aquello, que pueden resultar en miedo intenso, sensación extrema de abandono, impotencia y pérdida del control emocional. Por otro lado, la Little “T” se representa en eventos traumáticos causados por sentimientos como miedo, humillación, vergüenza e impotencia. Cabe mencionar que en el caso de la Big T son en su mayoría casos de un evento traumático único, en cambio, Little T son eventos constantes y repetitivos como el abuso emocional, bullying, acoso, y más (Rehman, 2021).

De acuerdo a lo que establece el mismo autor la mayor parte de los que son considerados “Big T trauma” son asociados al trastorno de estrés post traumático (PTSD), el cual puede llegar a tener consecuencias temporales o permanentes en la víctima, tales como ansiedad excesiva, irritabilidad, disociación con el exterior, confusión constante, agresividad, problemas y trastornos del sueño, entre otros. Con respecto a los “Little t trauma” generalmente tienen como resultado trauma crónico, algunos síntomas son: problemas de memoria, problemas para conciliar el sueño, fatiga, aumento de la ira entre otros.

2.2.3.2 Experiencias adversas de la infancia

Durante los primeros años de vida de una persona, el contexto en el que se desenvuelve es fundamental en el desarrollo de estructuras y funciones que subyacen a los procesos cognitivos, afectivos y relacionales. La vivencia temprana de situaciones traumáticas en niños y adolescentes es un factor que afecta directamente el desarrollo vital y personal común y puede traer como consecuencia diversos problemas de desregulación que atentan contra la capacidad de afrontamiento flexible ante situaciones adversas (Boullier & Blair, 2018).

La pediatra y escritora Nadine Burke Harris (2018), explica lo siguiente: La comprensión del impacto de la adversidad temprana ha comenzado a complicar el estudio de las repercusiones de situaciones aisladas, como el maltrato infantil, la negligencia infantil y disfunciones en los hogares. El estudio de las EAI aporta una delimitación de las experiencias adversas para niños y adolescentes menores de 18 años edad. Estas corresponden a maltrato físico o psicológico, abuso sexual, negligencia, ser testigo de violencia intrafamiliar, consumo de sustancias por parte de un miembro de la familia, separación o divorcio de los padres, enfermedad mental o encarcelamiento de un miembro de su núcleo. Investigaciones posteriores complementan estas categorías con factores sociales y otros tipos de estresores frecuentemente experimentados durante la infancia. El puntaje resultante de la suma de eventos sufridos, es un parámetro denominado puntaje EAI (ACE score) que se asocia a las principales causas de morbilidad y mortalidad en adultos.

La utilización investigativa del puntaje EAI ha permitido establecer que este tipo de experiencia es altamente prevalente en la población, y su impacto presenta un efecto de acción-reacción que se manifiesta a lo largo de todos los rangos etarios. De esta forma, el puntaje EAI ha

sido relacionado con trastorno por déficit atencional con hiperactividad en la niñez, trayectorias juveniles de conflicto con la justicia, trastorno de estrés postraumático, uso de sustancias como drogas y alcohol, depresión, intentos de suicidio, e incluso enfermedades graves como son el cáncer en la edad adulta y la diabetes. También, se afirma que el puntaje EAI está relacionado con comportamientos de riesgo para la salud, como mala higiene bucal, mala alimentación, y problemas de salud crónicos, entre otras dificultades (The Burke Foundation, 2019).

2.2.3.3 Neurobiología del trauma

De acuerdo a Jonathan A. Zegarra-Valdivia y Brenda N. Chino-Vilca (2019), las experiencias traumáticas pueden interferir en y cambiar las estructuras cerebrales de manera en la que se vean afectadas las funciones cognitivas, emocionales y corporales. Cuando se produce una situación de estrés extremo, el hipocampo, una importante estructura relacionada con la memoria, el aprendizaje y la emoción, en conjunto con la amígdala, una estructura relacionada con la emoción, con un papel crucial en la detección de amenazas y eventos emocionales, son inundadas de hormonas de estrés, lo que se traduce en una imposibilidad para el individuo de procesar la experiencia traumática, incluso si la amenaza como tal ya no existe, y de esta forma el recuerdo permanece activo en el cerebro.

Los sistemas de respuesta a amenazas son los sistemas nerviosos simpático y parasimpático, que se originan en el tronco encefálico. Por lo tanto, la exposición temprana a

amenazas extremas y al cuidado inadecuado a largo plazo afecta significativamente la capacidad del cuerpo para modular los sistemas nerviosos simpático y parasimpático para hacer frente a las amenazas (Bremner et al. 2008). De acuerdo a un estudio sobre casos de bullying, realizado por Vaillancourt en el año 2003, se puede afirmar que los niveles de hormona del estrés, cortisol, es mayor en niños que han sufrido experiencias traumáticas, en comparación a niños que no han sufrido de las mismas experiencias. También, se descubrió una relación con el nivel de hormona del estrés y los problemas de memoria verbal, lo que quiere decir que esta hormona puede estar afectando directamente al hipocampo.

Uhernik (2016) señala que el sistema límbico se compone de diversas partes, todas con diferentes funciones. Por un lado, se encuentra el hipotálamo, que genera un vínculo directo entre el sistema nervioso y el sistema hormonal o endocrino, principalmente por interacción con la glándula pituitaria. El hipotálamo, por otro lado, es el principal responsable de la respuesta protectora de supervivencia que se divide en reflejos de lucha y de huida, pues desencadena una activación hormonal que moviliza la energía necesaria para responder a una amenaza o peligro inminente. Luego está el hipocampo, que participa en la formación de la memoria y la conciencia. El hipocampo es parte del sistema límbico en el que los recuerdos pueden "atascarse" o procesarse de manera incompleta, generando como resultado condiciones como el trastorno de estrés postraumático.

También Uhernik (2016) explica que las estructuras del sistema límbico del cerebro evolucionaron logrando una especie de guardia constante en busca de posibles peligros y amenazas al bienestar. La principal manera en que este sistema detecta amenazas es a través de la interpretación de la entrada de datos recibidos de los cinco sentidos. A través del mismo se pueden detectar señales de peligro sutiles, y ahora generalizadas, basadas en conexiones de memoria de

experiencias sensoriales.

Moreno, (2016) apunta que la adolescencia es un periodo caracterizado por variadas alteraciones, tanto a nivel socioemocional, como cognitivo y neurológico. Este periodo de adaptación está caracterizado por ser complejo, sin embargo, el entender los cambios neurológicos de un adolescente permite a su vez comprender sus cambios de conducta, su imposibilidad de razonar, y, por, sobre todo, sus reacciones ante situaciones de riesgo.

Por consiguiente, Delgado, (2007) explica que el desarrollo de la corteza cerebral durante la adolescencia comienza en la parte posterior del cerebro y finaliza durante la adultez temprana con el desarrollo del lóbulo frontal. Dentro de este lóbulo se encuentra la corteza prefrontal, en la cual se alojan las áreas cerebrales más relevantes involucradas en las funciones ejecutivas y de autorregulación de conducta. El poco desarrollo de la corteza prefrontal durante la adolescencia se traduce en fallos en el proceso cognitivo de planificación y formulación de estrategias, en errores de perseverancia y poca capacidad para controlar y coordinar sus pensamientos y conductas.

Finalmente, el mismo autor menciona que tras la vivencia de una experiencia traumática, la corteza frontal, al igual que el hipocampo y la amígdala, se ve inundada de hormonas de estrés, dejando a los adolescentes en un estado de alerta, lo que imposibilita aún más las capacidades cognitivas y de razonamiento de los estudiantes.

2.3.- Trauma y educación

Trauma, en un ámbito educacional, no es incluido o abarcado mayormente al momento de educar a los futuros pedagogos, aunque sí es un tema conocido en el mundo de la pedagogía (Díaz & Cid, 2012). El concepto de trauma es comúnmente relacionado con otro tipo de situaciones críticas o adversas en el aula, tales como trastornos de la conducta, o las distintas necesidades de estudiantes, también conocidos como espectros, que hoy en día son comúnmente tratados en el aula por especialistas. Si bien el trauma suele estar asociado a este tipo de situaciones, es una forma de incorporar lentamente el concepto a la educación.

Sin embargo, siendo estas situaciones un motor impulsor para la incorporación del trauma en la educación, este tópico no es la prioridad, adquiriendo así más importancia a situaciones más tangibles y/o evidentes, como los trastornos o espectros, tal situación es evidenciada a través de las distintas leyes impartidas actualmente en Chile, las cuales regulan y fiscalizan (Jaramillo & Torres, 2014).

“la ley 20.845, tiene como principios la no discriminación arbitraria, que implica la inclusión e integración en los establecimientos educacionales” (Ley 20.845, 2015). Gracias a esta ley se incorporaron conceptos que anteriormente no se contemplaban en la educación, aun así, el trauma no está contemplado dentro de los parámetros de la inclusión escolar chilena.

El concepto de “experiencias adversas”, comúnmente relacionado con el trauma y sus ramificaciones, ha sido incorporado a través de distintas variaciones, como las explicadas previamente (espectros, etc.) La concepción en sí del trauma no ha sido incluida aún dentro de las enseñanzas cotidianas o generales impartidas en instituciones educacionales, es por esto que el

proceso será paulatino y considerando siempre la situación y las demandas requeridas en el momento por parte tanto de los estudiantes como de la sociedad.

2.3.1 Teoría del apego

“John Bowlby planteó la teoría del apego, la que concibió como una tendencia de los seres humanos a establecer vínculos afectivos sólidos con personas determinadas a través de la vida.” (Garrido-Rojas, 2006, p. 494).

Para Bowlby esta teoría abarcaba toda relación o conexión entablada con otra persona, dicha teoría explica principalmente que la experiencia del niño con sus padres es fundamental para que posteriormente el niño logre establecer vínculos afectivos. Debido a esto, Bowlby (1980) estableció que, a raíz de este vínculo, el niño creará expectativas respecto a las futuras interacciones. Es así como Fonagy & Target (2002) explican que las relaciones tempranas de apego poseen una amplia influencia en la capacidad para regular el estrés, y en la regulación de la atención.

Comúnmente se desglosan en 4 tipos de apego y cada uno de ellos dan como resultado distintas respuestas en los niños, que a futuro podrían afectar sus logros y oportunidades.

Apego seguro: Investigación llevada a cabo por Kobak y Sceery (1988) concluye que, en adolescentes con apego seguro, se aprecian menores niveles de ansiedad, de igual manera índices

más bajos en relación con el estrés, comodidad con la cercanía y con la interdependencia, y confianza en la búsqueda de apoyo (Mikulincer, Shaver y Pereg, 2003).

Apego inseguro: Se trata de sujetos que presentan características de los tres otros grupos (seguro, ambivalente y evitativo) y que muestran desorientación y confusión en sus procesos de razonamiento a la hora de interpretar distintas experiencias de pérdidas y traumas (Main y Hesse, 1990). Es por esta razón que los niños y niñas que muestran mayor inseguridad, comunican su desorientación a través de la ofuscación (Delgado, 2004).

Apego ambivalente: Mikulincer, et al. (2003), enfatiza que en el estilo ansioso ambivalente se aprecia alta ansiedad y baja evitación, inseguridad en el apego, fuerte necesidad de cercanía, preocupaciones en cuanto a las relaciones y miedo a ser rechazado. Igualmente, Kerr, Melley, Travea & Pole (2003), señalan que sujetos pertenecientes al estilo ambivalente reportan los niveles más altos de afecto negativo; malestar, enojo, repugnancia, culpa, miedo y nerviosismo y menores niveles de calma y serenidad.

Apego evitativo: Mikulincer, et al. (2003), enfatiza que en el estilo evitativo no hay seguridad en el apego, se produce una autosuficiencia compulsiva y existe preferencia por una distancia emocional de los otros. Esto es debido a las prácticas de los cuidadores, las cuales giran en torno al castigo físico y la retirada del amor (Magai, Hunziker, Mesias, Culver, 2000).

Si bien los adultos más significativos en la vida de los niños suelen ser sus padres biológicos, las relaciones de apego importantes para el desarrollo del niño pueden establecerse con cualquier persona que suministre una dosis continua de apoyo y cuidado (La primera infancia, s.f., p.1).

Debido a esto, es posible pensar en una conexión entre los estudiantes y los profesores, esta conexión estará regida por cómo el alumno sostuvo sus relaciones de apego en su infancia y las repercusiones que tienen al momento de interactuar con alguna futura relación de apego, en este caso, con el docente.

Gordillo, Fernández, Herrera, & Almodóvar (2016) explican que:

Es crucial que el maestro sea consciente sobre relación que inicialmente mantendrá con cada uno de sus alumnos, estará condicionada por el vínculo afectivo que estos estén creando o hayan creado con su figura de apego principal, y por las expectativas que tengan sobre ésta con relación a la satisfacción de sus demandas, pues se comportarán de acuerdo a ellas. (pp. 196-197)

Se puede destacar que las interacciones entre estudiantes y profesores se verán directamente conectadas con una respuesta emocional por parte del estudiante, principalmente, y esta hará que se dificulte o se facilite su disposición. Cuadrado (1998) expone que:

Los educadores autoritarios, impacientes, que gritan al menor contratiempo, que descalifican a sus alumnos, que ignoran sus sentimientos, que dejan hacer a los niños lo que deseen sin poner límites, que no ofrecen respuestas emocionales alternativas a una negativa, que amenazan para que los niños dejen de estar tristes o enfadados, que menosprecian los sentimientos de los niños; poseen una baja inteligencia emocional. (p.1).

Relacionando el apego con la inteligencia emocional por parte del profesorado, es importante que el maestro transmita una sensación positiva hacia el alumnado, y que así el estudiante perciba que se encuentra en un ambiente seguro (Morales, 1998).

Dejando en evidencia que la educación por muchos años ha priorizado el desarrollo

cognitivo sobre las habilidades sociales y afectivas, es posible creer que la implementación de estos conceptos en la educación es primordial, sin embargo, y de acuerdo con Castellano (2012) existen maestros que solo fijan su mirada en la capacidad intelectual del niño, limitando de este modo sus posibilidades. Es por esto que es de suma importancia el papel del docente, ya que debe ser un profesor capacitado que valore y entienda las diferentes cualidades de sus estudiantes y de acuerdo a estas, crear tanto un ambiente favorable, como objetivos académicos alcanzables.

2.3.2 Educación emocional

El ámbito emocional se ha convertido en una arista importante (Retana, 2012) a la hora de impartir clases, ya que la sociedad demanda estudiantes diestros no solo en lo académico, sino que también, según Bisquerra (2005) en lo necesario para:

Lograr el desarrollo integral de la persona, posibilitándole capacitarse para mejorar su calidad de vida, capacidad de comunicación, aprender a resolver conflictos, tomar decisiones, planificar su vida, elevar su autoestima, (...) y, sobre todo, desarrollar una actitud positiva ante la vida. (p. 8)

Dicha inteligencia emocional puede ser definida como “la habilidad para procesar la información emocional, la cual permite utilizar las emociones con el objetivo de facilitar un razonamiento más efectivo y pensar y actuar de forma más inteligente sobre nuestra vida.”

(Pacheco, Peña, & Garrido, 2016, p. 66). Esta habilidad traducida a un ambiente académico está directamente relacionada con la habilidad del profesor de mermar el estrés o miedo previo a algún tipo de prueba en los estudiantes, de esta misma manera está conectado con la adhesión de las figuras de familia en la vida escolar en casa del estudiante (Pacheco, et al. 2016).

El mismo autor establece que el no poseer esta habilidad o capacidad para controlar o manejar las emociones, convierte el trabajo del profesorado en deficiente, ya que el educador es ciertamente incapaz de manejar o resolver conflictos en el aula y de igual manera lograr objetivos educacionales, lo cual eventualmente causaría consecuencias negativas, como estrés, ansiedad, angustia, entre otros, tanto para los docentes como para el alumnado. A través de la correcta aplicación de una inteligencia emocional llevada a una educación emocional, es posible manejar ciertas situaciones críticas tanto en el aula como fuera de ella.

Como expresa Martínez-Otero (2006) es conocido que los y las estudiantes tienden en muchas ocasiones a realizar y reproducir lo que dicen y hacen sus maestros y maestras, incluyendo los comportamientos producto de sus emociones, debido a esto es primordial que los profesores sean capaces de desarrollar inteligencia emocional que eventualmente será enseñada a los estudiantes mediante la educación y de manera innata a través de comportamientos o acciones por parte del pedagogo.

Es válido concluir que la educación emocional es una práctica que debe ser incluida dentro de los paradigmas educacionales, los beneficios de su incorporación facilitan la tarea pedagógica y a su vez innatamente los estudiantes obtienen destrezas necesarias para a futuro ser una persona íntegra, abarcando conocimientos tanto académicos como emocionales.

2.3.3 Maslow antes que Bloom

El impacto social y emocional no puede ser menos importante que el éxito académico (Green, 2020). Esto explica la famosa aseveración de “Maslow antes que Bloom”, la cual hace referencia a que la jerarquización creada por Abraham Maslow acerca de las necesidades del individuo (Angarita, 2007), deben tener preferencia, en comparación con la taxonomía creada por Benjamín Bloom, la cual jerarquiza los procesos cognitivos de los estudiantes, concretando así objetivos de aprendizaje (Olivera, 2011).

La jerarquización de necesidades humanas de Maslow se describe como: “los cuatro primeros niveles pueden ser agrupados como «necesidades de déficit»; al nivel superior se le denominó «autorrealización», «motivación de crecimiento», o «necesidad de ser»” (Maslow, 2004, p. 9), esta jerarquización se entiende que avanza a medida que el individuo satisface las necesidades inferiores hasta las superiores. Primeramente, están catalogadas las necesidades básicas, o igualmente llamadas fisiológicas (respirar, dormir, hidratarse, etc.) luego, al estar completas, se encuentran las necesidades de seguridad y/o protección (refugio, educación, transporte, sanidad), sucesivamente cuando estas han sido satisfechas, se avanza a las necesidades sociales (relaciones interpersonales, aceptación social, inclusión grupal). Al superar esta tercera etapa se emplaza a la necesidad de estima, la cual se divide en dos, alta y baja, la primera concierne sentimientos hacia uno mismo como el respeto propio, la confianza, independencia y libertad, por otro lado, la segunda abarca sentimientos hacia agentes externos como la necesidad de atención, aprecio, reconocimiento, etc. Finalmente, cuando todos los niveles están completados satisfactoriamente se da paso a la autorrealización, esta etapa está denominada por distintos

términos, motivación de crecimiento, necesidad de ser y autorrealización, a través de la conclusión de esta necesidad es que se encuentra una justificación o un sentido válido a la vida (Maslow, 2004).

En contraste, la taxonomía de Bloom explica una jerarquía detallada de los objetivos educativos que ayudan en la tarea de diseñar y evaluar, es decir, categoriza y ordena habilidades de pensamiento y objetivos. En términos generales, no se puede entender un concepto si primero no se recuerda y de manera similar, no se puede aplicar conocimientos y conceptos si estos no se entienden (Churches, 2009).

Igualmente, se clasifican en habilidades de orden superior (analizar, crear y evaluar principalmente) y habilidades de orden inferior (recordar, entender y aplicar principalmente), una de las principales fundamentaciones para esta teoría es que primeramente se adquiere el conocimiento (recordar, comprender), luego se profundiza (aplicar, analizar) y finalmente se crea (evaluar, crear), con este fin está jerarquizada la pirámide en esta taxonomía (Churches, 2009).

Las variadas áreas del desarrollo de los niños incluyen el ámbito social, emocional, cognitivo y lingüístico, todas estas áreas están interconectadas y se relacionan con el cerebro y el comportamiento. Cada una de estas áreas son esenciales para que los estudiantes puedan desarrollar su mayor potencial educacional (Green, 2020).

2.4.- Educación trauma sensible

La educación trauma-sensible tiene la capacidad de abordar la comprensión del impacto social, emocional y psicológico del trauma en los estudiantes, y también proporciona cambios en los nuevos sistemas. Durante las últimas décadas, se ha comenzado a relacionar los estudios de psicología con la pedagogía y teorías de aprendizaje, desde la perspectiva de la medicina (Immordino- Yang, 2016).

El concepto de educación trauma sensible, de acuerdo a lo que plantea Brunzel et al, (2016) en sí es una propuesta para implementar en los sistemas educativos en el mundo, y tiene como objetivo apoyar a todos los estudiantes víctimas de un evento traumático, y a realizar intervenciones que fomenten la capacidad de regulación de los estudiantes, lo cual mejora las relaciones interpersonales y permite el proceso de sanación y por consecuencia, un proceso de aprendizaje pleno. Así también, González (2020) afirma que las personas que interactúan dentro del contexto escolar, como profesores e incluso estudiantes, desempeñan un papel fundamental al brindar ayuda a niños y niñas expuestos al trauma, por medio del desarrollo de relaciones interpersonales más estables, permitiendo a estos mismos nuevas formas de verse a sí mismos en relación con el ambiente y personas que los rodea.

Respecto al concepto de trauma infantil, se puede afirmar que cada niño genera distintas consecuencias emocionales y traumáticas, sin embargo, los autores han descrito el trauma infantil como la experiencia emocionalmente dolorosa o angustiada de un evento vivida por un niño, que resulta en consecuencias de desarrollo mental y físico duraderas (Wang, Simon & Klessner, 2008). Como todo trauma, desarrolla varios efectos secundarios en los niños; incluso puede alterar su

desarrollo normal, provocando problemas físicos, emocionales, cognitivos, de aprendizaje y sociales y que en el peor de los casos llegue a conducir a una muerte más temprana. Las manifestaciones conductuales del trauma infantil pueden incluir peleas, rebeldía, autolesiones, abuso de sustancias, incapacidad de prestar atención, reacción exagerada a los desaires y escasa capacidad de autorregulación (Griffin, 2011).

2.4.1 Educación trauma sensible en el mundo

La educación trauma-sensible de acuerdo a lo que establecen Brunzell, Stokes & Waters, (2016) no está siendo contemplada en mayor parte del mundo, debido a lo reciente de este enfoque, sin embargo, a través del tiempo ha captado la atención de otros países, por los puntos importantes que aborda la pedagogía trauma-sensible, en la cual el desempeño de los profesores cumple un rol fundamental, considerando aulas de aprendizaje flexible, inclusión, mejores estrategias e intervenciones para apoyar a los estudiantes afectados por el trauma.

Los mismos autores afirman que Estados Unidos, Canadá, Australia, Países Bajos, y Nueva Zelanda son algunos de los países que se encuentran implementando políticas o investigando sobre la pedagogía trauma-sensible, para considerarlo como parte de su plan de educación, con el fin de ampliar el comportamiento y las prácticas de los profesores hacia los estudiantes, además de poder comprenderlos adecuadamente y así también a sus necesidades para el desarrollo.

Estados Unidos es uno de los países que ha avanzado exponencialmente en estos términos de acuerdo a Trends (2021), 33 estados cuentan con políticas hacia el desarrollo de la salud mental, y 35 estados tienen políticas de apoyo al desarrollo profesional de los oficiales de recursos escolares.

Según Phifer & Hull (2016), en Nueva York se están utilizando tres estrategias diferentes para poder implementar prácticas trauma-sensibles en los entornos escolares, lo que implica asociaciones comunitarias, alineación con los objetivos de la escuela y la implementación de intervenciones basadas en la evidencia utilizando personal de apoyo calificado. Además, para generar un resultado cercano, el campo de la investigación debe examinar las prácticas para prestar especial atención a apoyar la salud socio-emocional y promover un mejor clima escolar.

Por otro lado, en Australia, se comenzaron a desarrollar estudios sobre la necesidad de una educación trauma-sensible positiva (TIPE), y el impacto neurológico que podría beneficiar a los niños si se implementara. Además, explora el primer dominio de las habilidades reguladoras dentro de la misma (Brunzell et al., 2016). Este enfoque incorpora un modelo de salud mental para abordar los dominios de curación y crecimiento en los estudiantes afectados por el trauma.

En el primer dominio del TIPE de acuerdo a lo que proponen los mismos autores, se encarga de reparar las capacidades reguladoras, que proporcionan al profesor etapas para descubrir, imaginar, diseñar, observar y reflexionar, cuando utiliza intervenciones de educación trauma-sensible con sus alumnos. La participación de los profesores en el TIPE, incrementó las capacidades reguladoras, especialmente dentro de los entornos de aprendizaje flexible, mostrando una práctica prometedora en el aula, promoviendo un aumento de las capacidades reguladoras de los estudiantes y un aumento de las capacidades de los profesores para gestionar los

comportamientos en el aula.

En los Países Bajos, según la investigación de Alisic, Bus, Dulack, Pennings y Splinter (2012) se consideran las experiencias de los profesores respecto a niños con exposición traumática, para analizar en profundidad qué instrumentos deben aplicar los profesionales para apoyar a los estudiantes en una escuela primaria, y ayudarles a recuperarse del trauma.

Concluyeron con su investigación que los profesores no deben ser terapeutas, sino que deben estar preparados con conocimientos básicos sobre el estrés traumático y el control de su implicación emocional para sentirse seguros al trabajar con alumnos que han estado expuestos a este tipo de situaciones (Alisic et al., 2012).

2.4.2 Educación trauma sensible en Chile

El ministerio de educación de Chile (MINEDUC), como se menciona anteriormente, no posee ninguna política sobre la educación trauma sensible en sí, sin embargo, lo que sí se puede encontrar son leyes y proyectos asociados a la inclusión y buena convivencia en recintos educacionales de enseñanza media y básica.

En el año 2020, la Superintendencia de Educación actualizó un modelo orientador para que los establecimientos puedan elaborar un protocolo de actuación en caso de observar, sospechar o presenciar situaciones de maltrato, acoso escolar o violencia en miembros de la comunidad

educativa. Sin embargo, el poder que otorga el ministerio a docentes u otras autoridades del recinto, como psicólogos, inspectores, etc. no va más allá de informar a autoridades de la situación presenciada con el fin de proteger la integridad del alumno o alumna. El mismo MINEDUC establece que “los establecimientos educacionales no están llamados a investigar el delito ni recopilar pruebas sobre los hechos, siendo su obligación actuar oportunamente para proteger a los niños y niñas, denunciar los hechos y/o efectuar las derivaciones pertinentes” (2017, p. 25).

Según el artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) se define el maltrato como “toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño y la niña se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”. En virtud de esto, el MINEDUC (2017) considera como situación de maltrato infantil estas dos categorías: maltrato físico, el cual se refiere a “cualquier acción no accidental por parte de cuidadores, que provoque daño físico o enfermedad en el niño/a o adolescente, o signifique un grave riesgo de padecerlo”, y maltrato emocional o psicológico el cual se define como hostigamiento verbal habitual, así como la indiferencia y el rechazo hacia el niño/a o adolescente, además de ser testigo de violencia entre los miembros de la familia.

Cabe mencionar que este posee en puntos apartes la vulneración del niño o niña dentro del establecimiento educacional, y estos se diferencian como:

Maltrato escolar: Se refiere a cualquier situación de violencia dentro del contexto educativo que no es necesariamente ejercida de manera reiterada.

Acoso escolar: Es aquel que es realizado de manera reiterada de un alumno hacia otro, dentro de esta definición se enmarcan conductas de acoso escolar llevadas a cabo por medios

tecnológicos como el ciberbullying, grooming, phishing, sexting, happy-slapping, entre otros. El acoso escolar es considerado como hostigamiento y puede ser penado por la ley.

Violencia escolar: Se establece según el artículo 16 D de la Ley General de Educación (2009) que son especialmente graves los hechos de violencia, ya sea física o psicológica, que cometa un adulto, quien detente una posición de autoridad, sea director, profesor, asistente de la educación u otro, a estudiantes miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, la inclusión de profesionales de psicología comienza a ser cada vez más constante en el contexto educativo. De acuerdo al autor Forns (1994), desde los inicios de la psicología se ha reconocido su papel en el contexto educativo como apoyo a la mejora de la calidad educativa.

Con el pasar del tiempo, la psicología educativa se ha constituido en una disciplina que adquiere una gran relevancia y, a la vez, se convierte en una necesidad para las instituciones educadoras, en especial las escuelas, los colegios y las universidades, en donde intervienen, además, otros actores de la comunidad educativa como son padres de familia, docentes y directivos, todos ellos implicados en la mejora del proceso educativo (Hernández, 2008). Sin embargo, en Chile aún no existe ninguna normativa legal ni institucional que regule el desempeño del psicólogo en el ámbito educativo (Redondo, 2007).

2.4.3 Estrategias trauma sensibles

A pesar de que el término "Educación trauma-sensible" es relativamente nuevo, existe una serie de libros e investigaciones realizadas con el fin de comprender mejor la problemática con los estudiantes que sufren de diferentes tipos de trauma, y que explican estrategias a utilizar para ayudarles a tener un aprendizaje significativo. De acuerdo a como menciona Minahan (2019) en su texto "Trauma-Informed Teaching Strategies", pequeños cambios en el manejo del aula pueden hacer una gran diferencia para los estudiantes traumatizados.

Así también, el mismo autor identifica estrategias que los profesores pueden adoptar para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con trauma. Este abanico de estrategias va desde establecer relaciones significativas con los alumnos con el fin de crear confianza, hasta darles seguridad, explicándoles el horario con antelación para que los alumnos no se sientan en constante alerta debido a los posibles cambios inesperados que puedan sufrir. También explica estrategias como cambiar la disposición de los profesores para prestar atención a los alumnos cuando demuestren un comportamiento positivo en aras de ocasionar una sensación general de seguridad, o incluso cambiar su práctica de castigar el mal comportamiento a premiar el comportamiento positivo, con la idea de comunicarse de forma diferente con el alumno. Los y las estudiantes no pueden aprender si no se sienten seguros. Cuando se trata de traumas en la infancia, hay bastantes cosas que están más allá del poder de los educadores, pero también hay mucho que pueden hacer para construir un ambiente de apoyo y sensibilidad donde los estudiantes se sientan seguros, cómodos, tomen riesgos, aprendan e incluso sanen" (Minahan, 2019).

Por otro lado, The Australian Childhood Foundation (2010) presenta un estudio "Making SPACE for learning: trauma informed practice in schools" donde señala una serie de herramientas que se pueden utilizar en un aula trauma-sensible, sin embargo, al igual que las estrategias descritas por Minahan (2019), todas pertenecen a la misma categoría de comprender el comportamiento de los estudiantes con el objetivo de crear un ambiente de aceptación en el que los niños, niñas y adolescentes con trauma no sean excluidos, así como, crear relaciones significativas con adultos que les hagan sentir seguros y protegidos, y lo más importante, conseguir que el alumnado establezca vínculos entre las experiencias de su pasado y presente, sentimientos, pensamientos, acciones y comportamiento, con el fin de tener una mejor comprensión de sí mismos y de lo que puede o no desencadenarse, en adición a la comprensión de sus relaciones con los demás. Sobre la creación de estrategias para la educación trauma-sensible, se afirma:

La integración en el sistema cerebro-corporal funciona de forma paralela. Las estructuras se conectan, la fisiología interactúa y las funciones se superponen para generar una salud mental y un bienestar positivo. El trauma es lo contrario. Los traumas actúan como experiencias desintegradoras del sistema cerebro-corporal de los niños y jóvenes. Su impacto da lugar a respuestas cerradas, rígidas y menos flexibles de los niños hacia estrés y el cambio. Un sistema cerebro-corporal abierto y adaptable es el objetivo final para apoyar la recuperación de los niños y jóvenes de los efectos del trauma y el estrés tóxico. La adaptabilidad y la apertura para recibir y traducir nueva información es también la base del aprendizaje (Australian Childhood Foundation, 2010).

Por otra parte, Brunzell et al. (2016) afirman en su investigación la necesidad de una educación positiva trauma-sensible en los EE.UU., debido a la gran cantidad de estudiantes expuestos a algún tipo de estresor traumático en sus vidas, dejando un desafío a los profesores que

hoy en día están educando a estos estudiantes afectados por el trauma.

Pese a que existen estudios y publicaciones sobre el tema, falta información sobre estrategias para una enseñanza trauma-sensible, la mayoría de estos estudios se centran en dar recomendaciones o consejos para los profesores, sin embargo, este tópico debe ser tratado a nivel institucional para crear un cambio significativo para los estudiantes. Los niños traumatizados deberían recibir ayuda psicológica y sus familias desempeñan un papel crucial en su desarrollo. Además, hay que dotar a los profesores de instrumentos en su desarrollo como profesionales para que sean capaces de ayudar realmente a sus alumnos y familias (Lecannelier, 2018).

Por último, en cuanto a la importancia de la educación trauma-sensible, si bien no hay suficientes investigaciones respecto a esta práctica en Chile, existen algunas investigaciones que aportan conclusiones prometedoras sobre la destacada importancia de incluir más estrategias para que los profesores trabajen con el trauma, que además demuestran las respuestas positivas tanto de los docentes como de los estudiantes a estas prácticas.

Como mencionan Morgan, Pendergast, Brown & Heck (2015) en su estudio aportan formas con las que se puedan crear lazos o afinidad, y así ser un educador que apoya a los jóvenes, mencionando que abordar el impacto del trauma en los niños y la exclusión social que puedan haber experimentado, son claves para una comprensión más profunda en su desarrollo y capacidad de aprendizaje. Utilizaron la educación trauma-sensible como herramienta pedagógica en una red de escuelas en Australia, para demostrar que requiere que las identidades de los educadores sean co-construidas en relación con los jóvenes y los colegas.

Esta exploración contribuyó a explicar la importancia de la disposición de los profesores, colegas y estudiantes para construir una relación auténtica basada en el respeto, la seguridad y el

apoyo con los límites de las aulas tradicionales, con el fin de desarrollar estrategias relacionales para apoyar a los jóvenes, con compasión y comprensión, que es lo que requiere la práctica educativa trauma-sensible.

Los estudiantes afectados por el trauma pueden asistir a la escuela con las mejores intenciones, y con la esperanza de tener éxito; sin embargo, con la mínima interrupción, a pesar de sus esfuerzos, pueden sentirse sin esperanza al final de la jornada escolar (Cole et al. 2009). Para apoyar a estos estudiantes y profesores es fundamental atender sus necesidades, e intervenir en las prácticas de los profesores con un modelo de educación positiva informado sobre el trauma.

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque investigativo y metodología

Considerando la naturaleza de este estudio se eligió una investigación de enfoque cualitativo, la cual, según Jiménez-Domínguez (2000), parte del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. Es por esto que en este caso es relevante y necesario hacer un estudio con este método. El enfoque cualitativo, por ende, se centra en estudiar los valores, los conceptos o nociones, formas de pensar y procesos afectivos que poseen los docentes partícipes de esta investigación.

El diseño metodológico utilizado en este estudio es de carácter etnográfico, debido a que de acuerdo a este, se puede observar de manera directa como se desenvuelve un grupo de personas inmersas en un contexto específico, en este caso, se observó cómo se desenvuelven los docentes con sus estudiantes dentro de un contexto educativo en el aula. De acuerdo a la profesora Nolla Cao (1997):

La etnografía es un término que se deriva de la antropología, puede considerarse también como un método de trabajo de esta; se traduce etimológicamente como estudio de las etnias y significa el análisis del modo de vida de una raza o grupo de individuos, mediante la observación y descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y

cómo estos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias; podríamos decir que describe las múltiples formas de vida de los seres humanos.

Por consiguiente, este diseño fue aplicado a distintos profesores para poder percibir sus actitudes y decisiones dirigidas a sus estudiantes, ya sea que presenten algún tipo de trauma o que no, en dos colegios subvencionados a lo largo de la provincia de Concepción. Esta clase de instrumentos puede proveer información fundamental para lograr el objetivo de esta investigación.

El proceso de investigación se desarrolló de acuerdo al método estudio de casos, conforme a su carácter cualitativo y con la finalidad de acceder a los conocimientos que han adquirido los docentes con respecto a la pedagogía trauma-sensible ya sea durante su formación docente o durante el desarrollo de su profesión. Dentro de las investigaciones de enfoque cualitativo se obtiene conocimiento directo de la vida social y cotidiana de los participantes, es decir, estos demuestran la realidad de lo que las personas dicen o hacen en comparación a los datos cualitativos (Taylor & Bogan, 1984).

En vista de lo previamente mencionado se puede concluir que mediante esta investigación no se buscó comprender la relación estadística con la frecuencia en la que se dan distintos comportamientos o respuestas, sino que explicar y dar significado a lo compartido, expresado y mencionado por los docentes, observando cómo se desarrollan en su vida laboral cotidiana (Rodríguez, Gil & García, 1996). Por otro lado, se considera la utilización de un estudio de caso para esta investigación, puesto que Goetz y Le Comte lo definen “como el análisis intensivo y profundo de unos ejemplos de ciertos fenómenos” (1988:69). En relación a las investigaciones educativas, Ramírez & Hervis (2019) señalan que el “estudio de caso”, se considera una herramienta que propicia al especialista de la educación la obtención de resultados de interés ante

situaciones propias de su desempeño profesional cotidiano. Permitiendo analizar una situación docente determinada o bien para obtener información concreta, profundizar y contextualizar.

3.2 Participantes

El estudio fue conformado por 4 docentes, tres hombres y una mujer profesionales, específicamente, docentes que ejercen en enseñanza media; se optó por este nivel debido a que los estudiantes, durante tales niveles, experimentan mayormente el proceso de adolescencia, el cual, según Lacadée (2017), es un proceso de transición, y como Miller (2005) expresa, en la adolescencia es donde más se presenta el trauma, debido a los múltiples y nuevos cambios o desafíos afrontados; la incertidumbre de cómo afrontarlos correctamente es un detonante de la trauma-sensibilidad (Lopez & Suárez, 2017).

Bajo el criterio del autor Lepkowski (2008), la población corresponde al conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones, por lo que la población seleccionada en este estudio corresponde a docentes que enseñen a cursos de media en la provincia de Concepción. La muestra seleccionada de esta población eran docentes egresados de universidades nacionales, cuyo rango etario variaba entre 30 a 50 años y con una variable de años de experiencia de entre 5 a 25 años. La muestra utilizada en esta investigación fue extraída según la definición de los autores Hernández et al (2014) los cuales explican la muestra como el subgrupo del universo o población del cual se recolectan los datos y que debe ser representativo de ésta (p. 173)

Los participantes fueron seleccionados de dos establecimientos educacionales, ambos de carácter subvencionado. Uno de estos, ubicado en la comuna de Chiguayante, y el otro en la comuna de San Pedro de la Paz.

En lo que respecta al diseño muestral de la investigación, ésta corresponde al tipo no probabilístico-intencionado, debido a que se trata de un estudio cualitativo dirigido a un determinado grupo de personas, en este caso profesores y profesoras de la provincia de Concepción que se encuentren trabajando en establecimientos educacionales particular subvencionados. A su vez en este diseño, los participantes tanto en las entrevistas como en la observación en aula, cumplieron con los siguientes criterios/requisitos de inclusión y exclusión. El muestreo por conveniencia, de acuerdo a Mejía (2000):

Es el procedimiento que consiste en la selección de las unidades de la muestra en forma arbitraria, las que se presentan al investigador, sin criterio alguno que lo defina. Las unidades de la muestra se auto seleccionan o se eligen de acuerdo a su fácil disponibilidad.
(p. 169)

Los criterios de inclusión fueron; tener edad de acuerdo al rango indicado, estar trabajando actualmente en algún establecimiento educacional de tipo subvencionado y haber egresado hace al menos 3 años de la carrera de pedagogía en cualquier área. Puesto que se deberá considerar haber tenido experiencia fuera del contexto de pandemia, la cual comenzó el 2020.

Los criterios de exclusión fueron; tener una edad por fuera del rango indicado, no estar trabajando actualmente en un establecimiento subvencionado, haber egresado hace menos de 3 años de la carrera de pedagogía, haber estudiado en alguna universidad extranjera y tener algún título o estudio previo sobre la educación trauma sensible.

3.3 Variables

Como variable de estudio se consideró la cantidad de años de experiencia como docente y los años desde que egresó de la carrera.

Otra variable que se consideró es el nivel de conocimientos previos y experiencias con estudiantes que presenten trauma.

3.4 Técnicas de recolección de información

Al tratarse de una investigación cualitativa, las técnicas de recolección de la información utilizadas fueron observaciones de campo y entrevistas semiestructuradas. Estas técnicas de recolección de información cualitativa permitieron reconocer experiencias previas e ideas de los docentes sobre el trauma y respecto a la educación trauma sensible, así también conocer las herramientas adquiridas en el ejercicio de su profesión.

En primer lugar, para una óptima investigación, se realizaron variadas observaciones de campo, las cuales según Díaz (2010) “son el recurso principal de la observación descriptiva; se

realiza en los lugares donde ocurren los hechos o fenómenos investigados. La investigación social y la educativa recurren en gran medida a esta modalidad'' (p.9).

Tales observaciones fueron efectuadas a las respectivas clases que cada uno de los docentes posteriormente entrevistados se encontraba a cargo. De acuerdo a teorías sobre relaciones interpersonales, se estableció que los docentes adquieren una necesidad básica de relacionarse con los estudiantes de su clase. Se analizó que los maestros internalizan experiencias con los estudiantes en modelos representativos de relaciones que guían las respuestas emocionales en las interacciones diarias con los estudiantes, favoreciendo un bienestar mutuo a largo plazo (Spilt, Koomen & Thijs, 2011).

En primer lugar se realizaron observaciones de clases, se tomaron notas y se completó una lista de cotejo previamente estructurada con aspectos puntuales que se esperaban o no presenciar durante el transcurso de estas, por lo que solo fue necesario un consentimiento escrito del docente y la autorización previa del establecimiento involucrado. Este proceso se llevó a cabo en cursos de educación media de toda la provincia de Concepción.

Para la siguiente tabla de cotejo que se utilizó en la observación de clase se consideraron diferentes aspectos y temas del marco teórico, tales como jerarquía, clima de aula, alumnos disruptivos, entre otros. Además permitió observar ciertas materias en común con las entrevistas y ver semejanzas y diferencias entre lo dichos de los profesores y el actuar de estos mismos en el aula.

Categorización tabla de cotejo: observaciones en el aula

Categorías	Subcategorías
1. Convivencia escolar	<ul style="list-style-type: none"> ● Contención verbal ● Respeto y atención a diversas opiniones ● Apoyo o ayuda a alumnos
2. Manejo de grupo	<ul style="list-style-type: none"> ● Participación de los alumnos ● Tiene en cuenta las distintas habilidades de sus estudiantes al momento de asignarles tareas/actividades. ● Clima de calma ● Momentos de crisis
3. Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> ● Gritos o llamados de atención ● Amenazas o castigos ● Entrega de premios
4. Clima escolar	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudiantes disruptivos ● Tipo de jerarquía en el aula
5. Trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> ● Incorporación de otros profesionales del equipo docente, administrativo o asistentes de la educación

En segundo lugar, los participantes de esta investigación fueron entrevistados respecto a sus conocimientos acerca de la educación trauma-sensible, experiencias como docente dentro y fuera del aula, contexto nacional educativo, entre otras. Sin embargo, para una óptima comprensión de sus respuestas y comportamientos se debió contemplar un estudio más personal, indagando en el marco y antecedentes personales de cada docente, ya que en muchos casos la realidad de las personas es edificada socialmente, como resultado, múltiples construcciones mentales pueden ser “aprehendidas” sobre esta, por consecuencia las percepciones de la realidad son modificadas a través del proceso del estudio (Mertens, 2005).

Se escogió la realización de entrevistas individuales a distintos profesores de diferentes lugares y edades, puesto que como apuntan Brunet, Belzunegui y Pastor (2000): “La entrevista permitirá recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, tales como: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra forma no podrían ser estudiadas” (p.114) Contribuyendo de esta manera al objetivo de esta investigación, generando una oportunidad no solo de brindar respuestas, sino que un espacio de conversación, en el cual se profundicen aspectos importantes de su desempeño y desarrollo docente. Así lo confirman Marí, Bo y Climent (2010) refiriéndose a que la entrevista tiene como función establecer, desde el reconocimiento, aceptación del otro y empatía, un espacio de encuentro en el que no cabe la directividad sino el diálogo (p. 114).

Asimismo, la utilización de entrevistas semiestructuradas permitió un mejor desenvolvimiento de las respuestas durante la conversación con el entrevistado, logrando un desarrollo más natural y fluido de la entrevista, tal como menciona Díaz, et. al:

Las entrevistas semiestructuradas presentan un grado mayor de flexibilidad debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (2013).

Para poder aplicar las entrevistas semiestructuradas, cada educador brindó su consentimiento por escrito para grabar y tomar notas durante la entrevista, de este modo, el enfoque pudo abarcar una amplia parte del tema. Cada pregunta se creó de forma que se pueda ajustar a los entrevistados, permitiendo desviarse de ellas si es que fuera necesario. Las entrevistas se realizaron mediante Google Meet y se grabaron en vídeo para futuras investigaciones.

Se acogió este orden de aplicación, implementando primero la observación de clase, debido a que como Taylor y Bodgan (1984) explica, la observación es un espacio de fácil acceso, donde se puede establecer una relación inmediata con los informantes y recoger datos directamente relacionados con los intereses de la investigación. Para luego así, aplicar la entrevista, relacionándola con diversas situaciones ocurridas en el aula, ahondando en puntos específicos observados previamente en la clase, ya que como menciona Callejo Gallego, (2002), “La confesión atraviesa la entrevista” (p. 416), esto explica que a través de la entrevista somos capaces de abordar información o situaciones sucedidas durante la observación, que quizás el docente prefiere omitir.

Finalmente, una vez que el procedimiento finalizó, y se recogieron todos los datos necesarios, se revisaron, examinaron y exploraron los resultados para dar por concluida la investigación.

3.5 Análisis de los datos

Para el análisis de datos de la investigación se utilizó el modelo de análisis temático del área cualitativa, definido como:

Método para el tratamiento de la información en investigación cualitativa, que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y relectura de la información recogida, para inferir resultados que

propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio (Barrera, Tonon, & Salgado, 2012, p. 24).

Schutz (1973) planteó tres postulados que deben seguirse durante el proceso de la investigación, la consistencia lógica, el cual surge desde e la necesidad que tiene el investigador de establecer con rigor las ideas esenciales que guiarán su trabajo de investigación, así como una rigurosa planificación de los procedimientos metodológicos, la interpretación subjetiva, en la cual se requiere que el investigador explique cómo fue capaz de acceder a la información, como esta fue interpretada, como organizó la jerarquización de temas y de igual manera que exponga sus supuestos respecto de la investigación, a su vez la adecuación pide la transcripción, apelando a lo más real expuesto por los participantes, todos estos principios son en función del avance analítico (Barrera, Tonon, & Salgado, 2012).

Este tipo de análisis según Mieles, Tonon & Alvarado (2012) es prudente para esta investigación debido a que

Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, (74), 195-225.

“Se destaca porque hace evidente cómo se ha trabajado con los datos y da cuenta del proceso seguido por el investigador para comprender/interpretar los fenómenos investigados y poner en evidencia la complejidad de los hechos humanos y sociales.” (p. 222) Lo cual es concordante con las etapas y procesos llevados a cabo dentro de esta investigación.

Las entrevistas personales necesitan un tipo de estudio que permita una observación explícita y plena de las preguntas y respuestas, pero también que considere más importante la observación implícita de ambas partes, el contexto de los participantes, el aura que se crea durante la entrevista, entre otros factores que pueden influir en la perspectiva y respuestas de los participantes.

En el caso de la observación es similar a lo que sucede en las entrevistas, se debe ser capaz de observar y analizar más allá de lo visto explícitamente, fijarse minuciosamente en las interacciones entre el alumnado y el sujeto principal de observación, el cual es el docente, además las reacciones espontáneas de los estudiantes a distintos dichos y acciones del educador.

IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1 Resultados

A continuación, se presentan y describen los resultados cualitativos obtenidos a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada y la observación de clase, realizada a cuatro docentes que ejercen en distintos establecimientos subvencionados de la provincia de Concepción. Las preguntas utilizadas como guía para la entrevista se encuentran en el anexo n°5 y la tabla de cotejo utilizada para la observación de clases se encuentra en el anexo n°7.

4.2 Observación

En el siguiente apartado se evidencian los datos recolectados a través de las observaciones efectuadas en clases a cuatro docentes, para esto se aplicó una lista de cotejo en la cual se señala la presencia o ausencia de ciertas situaciones relacionadas con la práctica trauma-sensible.

Dentro de las categorías incluidas en la tabla de cotejo de la observación se encuentran contención verbal, gritos o llamados de atención, amenazas y castigos, momentos de crisis, estudiantes disruptivos, participación de los alumnos, respeto y atención a diversas opiniones, clima, apoyo o ayuda a los alumnos, tiene en cuenta distintas habilidades de los estudiantes al

asignarles tareas, jerarquía en el aula, incorporación de otros profesionales del equipo docente y por último entrega de premios.

4.2.1 Contención verbal

Durante la clase observada se encuentra contención verbal en la cual se brinda una retroalimentación positiva, donde el profesor 3 les expresaba “*buen trabajo, muy bien, fallaron en muy pocas, no se preocupen, vamos a ver las partes en las que fallaron para explicar más, muy buena clase chicos*”. Asimismo, el profesor 2 en específico interactuó con cada alumno por su sobrenombre, les preguntó “*¿se sienten listos para identificar metáforas?, ¿se sienten preparados para la evaluación de mañana?, me preocupo cuando no me dicen nada los de casa, me avisan si tienen algún problema y lo explico de nuevo*”. Así también, al proporcionar las instrucciones, consultaban si había quedado claro.

4.2.2 Amenazas o Castigos

En ninguna de las clases observadas se apreció este tipo de situaciones, lo que se analiza como inusual, puesto que, según lo expuesto por Oscar Nail et al. (2017) esto puede deberse al manejo de grupo del profesor, al ser adolescentes las clases tienden a tener algún tipo de quiebre,

ya sea por algún incidente crítico, conversación o comportamiento inapropiado, risas, entre otros. Bajo el índice conductista, el desenvolvimiento de estudiantes en la sala de clases podría, en ocasiones, llevar al uso del castigo para sancionar las conductas inapropiadas de los estudiantes (Guanipa, Nava y Davila, 2007). Sin embargo, no fue el caso, ya que como se mencionó anteriormente, no se presentaron instancias relacionadas con los castigos. Un factor que podría haber influido en la conducta de los y las docentes con sus estudiantes y así mismo el comportamiento de los estudiantes para con los docentes en las clases, es la presión de desarrollar una clase en la cual saben que están siendo observados.

4.2.3 Clima

Como se explica en la categoría anterior, un clima más bien pasivo, estuvo presente en las 4 clases observadas, el clima se basaba en la confianza y el respeto. No obstante, en 3 de las clases, el clima en el aula se mostraba más animado, al punto de que los alumnos bromeaban y se reían junto al docente, expresando comodidad y seguridad a la hora de participar, opinar y completar actividades durante las clases.

4.2.4 Participación de los alumnos

Con respecto a la participación que se pudo apreciar en 3 clases, los estudiantes participaban libre y activamente, en algunas ocasiones bromeaban y reían con el docente, sin embargo, en una de las clases presenciadas, si bien la participación era moderada, los alumnos se limitaban a la realización de actividades en silencio, sin mayores intervenciones.

4.2.5 Profesor considera distintas habilidades al asignarles tareas a los estudiantes

Ninguno de los profesores asignó tareas individualmente, ni tampoco realizó variaciones de actividades dependiendo del estudiante. Dentro de lo que se podía observar y asumir, el profesorado adecuaba sus clases dependiendo del curso, como fue el caso del profesor 1 y 2, en las cuales los alumnos se notaban cómodos y participativos con el diseño de las actividades generalizadas, no obstante, con el profesor 3 y 4 los estudiantes tenían más dudas, e insistían más de una vez en consultar, puesto que la respuesta no les parecía satisfactoria, hasta que finalmente no continuaban consultando. Finalmente, ninguno logró terminar la actividad en el tiempo estimado.

4.2.6 Apoyo y/o ayuda de profesores a estudiantes

El apoyo que se pudo observar en las clases se expresó en constante monitoreo, distintas formas de explicar instrucciones y la continua resolución de posibles dudas o confusiones. Si bien en todas las clases los profesores se mostraron abiertos a solucionar dudas, explicar y/o reformular las instrucciones, en una de las clases el profesor no creó una ocasión específica y abierta para la expresión de preguntas como grupo curso, no obstante, si alguna consulta era hecha de manera individual, esta era resuelta prontamente por el docente, quien se acercaba al estudiante para aclarar la duda individualmente.

4.2.7 Jerarquía en el aula

Otro elemento presente en las clases observadas fue la jerarquía en el aula, la cual no fue evidenciada en tres de las cuatro clases, en estas circunstancias los docentes se presentaban hacia los estudiantes más como un par que una autoridad, sin perder el orden y el control del grupo. Esto se puede evidenciar en algunos de los educadores y la manera en la que se comunican con los alumnos y alumnas, en el cual integran bromas o chistes para hacerlos reír, también les hablan de manera informal, lo que produce un vínculo más cercano y de confianza con ellos. A diferencia de una clase en la cual existía una evidente brecha entre el docente y los alumnos, y donde destacaba jerarquía establecida por el docente en donde él o ella ordena y los alumnos acatan. Un ejemplo

sería con la profesora 1, la cual al iniciar su clase, saluda a sus alumnos individualmente a medida que llegan y se dirige a ellos sin formalismos, los hizo reír y además durante el desarrollo de su clase felicitó y les dio palabras de afirmación, tales como *lo hicieron bien, súper bien chicos*, entre otros.

4.2.8 Estudiantes disruptivos

Por otro lado, la presencia de estudiantes disruptivos, solo se pudo apreciar en 2 clases, primero con estudiantes ubicados atrás del salón, los cuales tendían a conversar entre sí, y en otra clase utilizaban su celular mientras el docente explicaba la actividad, tanto presencial como virtual. En el primer caso, el profesor caminaba hacia ellos para asegurarse de que estuvieran trabajando, por el contrario, en el segundo caso, el profesor ignoró la situación, los alumnos continuaron jugando con su celular en ambas modalidades, online y presencial.

4.2.9 Incorporación de otros profesionales

La incorporación de otros profesionales o asistentes de la educación al interior de la clase, también estuvo presente en 2 clases, en uno de los casos se encontraba presente una profesora de

educación diferencial, la cual ayudaba a todos los alumnos, puesto que, al ser una modalidad híbrida, la cantidad de alumnos era considerablemente menor a la de un contexto normal, lo que daba la oportunidad para una clase más personalizada. Igualmente, ocurrió en el segundo caso, puesto que contaban con un profesor en práctica, el cual también creaba un entorno más participativo.

4.2.10 Gritos o llamados de atención

Con respecto a los gritos o llamados de atención, estuvieron presentes en 2 clases, estas situaciones ocurrieron por la manipulación del celular durante la clase. En una ocasión el docente le llama la atención al estudiante, luego comenta al curso: *juega en el celular y aparte está perdiendo*, el estudiante vuelve a utilizar el celular, finalmente el profesor le menciona sin gritar que trabaje en silencio. En otra clase, el alumno se encontraba conversando sin prestar atención a las instrucciones, el profesor le llamó la atención brevemente, para posteriormente mencionar como broma que: *él utiliza el cuaderno de inglés para matemáticas*.

4.2.11 Premios

Finalmente, se pudo observar que, de todos los casos, solo un docente entregó bonificaciones extras a los estudiantes, por realizar las actividades. Esta bonificación fue la entrega de décimas extras a todos los estudiantes al terminar una actividad extensa, durante el período de tiempo dado por el docente, para así ser merecedor de tales décimas las cuales podrían ser aplicadas en la siguiente evaluación.

4.3 Entrevistas

En esta sección se evidencian extractos de entrevistas realizadas a cuatro profesores, con el propósito de reconocer las experiencias previas y herramientas adquiridas por los y las docentes entrevistadas acerca de la educación trauma-sensible, buscando en cada una de las respuestas las similitudes y las diferencias que había en los relatos y además, elementos que contribuyan a la comprensión de qué aspectos trauma-sensibles fueron considerados.

La grabación y transcripción de las entrevistas se encuentran bajo la posesión de las autoras de esta investigación. Bajo determinadas circunstancias futuros investigadores podrán solicitar el acceso a estas entrevistas y estarán disponibles para quienes quieran acceder al material completo, los datos para solicitar esto se encuentran en el ANEXO 1.

Se codificaron las respuestas de los y las entrevistadas, utilizando la siguiente malla temática como orientación en la construcción de las categorías de análisis:

Objetivo	Variable	Categoría	Subtemas
Identificar las ideas provenientes de la formación académica de los docentes sobre la educación trauma sensible.	Formación	Formación universitaria	Aprendizaje adquirido durante la universidad
		Aprendizaje faltante durante la universidad	
		Formación continua	Aprendizaje adquirido mediante cursos, capacitaciones, postgrados, etc.
		Formación autodidacta	Aprendizaje adquirido de forma autodidacta
Conocer las herramientas adquiridas por los docentes con respecto a la educación trauma sensible en el ejercicio de su profesión.	Herramientas	Manejo del aula	Interacción profesor-alumno
			Estrategias para establecer el orden
		Clima	Alumnos disruptivos
			Situaciones críticas
			Trastorno de hiperactividad

		Trabajo colaborativo	Establecimiento Familia Colegas Psicólogo-psicopedagogo Instituciones externas
Reconocer las experiencias y representaciones de los docentes sobre el concepto de trauma en el aula.	Experiencias	Experiencias con alumnos	Salud mental
			Negligencia
		Experiencias entre alumnos	Acoso escolar
			Salud mental
			Negligencia

4.3.1 Formación

4.3.1.1 Formación universitaria

Los docentes indican que durante la formación universitaria recibieron poca a nula información sobre conceptos de trauma, educación trauma-sensible, o cómo lidiar en casos de alumnos en situaciones traumáticas o con traumas.

“Nosotros tenemos hartos ramos de educación, pero muy pocos que nos sirvan... de hecho falta todavía, falta mucho de eso, que enseñen más (...)” (Profesor 1, 37 años)

“(...) la gran dificultad es el desconocimiento, de alguna manera, la ignorancia, incluso, frente aquellas situaciones, y la poca preparación que la formación inicial les da a los profesores en esas materias” (Profesor 2, 28 años)

“Si ojalá la universidad hubiera tenido varios ramos que ahora como que faltan (...) si hubiera sido distinto... porque ahora ya sé cómo funciona el tema, pero cuando eres primeriza entonces ahí te hacen falta estas herramientas.” (Profesor 1, 37 años)

La escasez de este tipo de formación genera confusión a la hora de ejercer la docencia y presenciar situaciones emergentes que involucre a los alumnos, tal y como se puede observar en los extractos en donde el profesorado es consciente de la escasa formación que recibieron y demuestran una actitud negativa ante esto. Además el profesor 1 explícitamente demuestra su deseo de haber recibido más preparación en la universidad y anhela las herramientas que pudieron haber sido proporcionadas, se puede deducir que les hubiera gustado recibir más preparación

emocional, psicológica o trauma sensible para luego aplicar.

Considerando lo anterior, algunos de los educadores indican que recibieron educación que para ellos es orientada al trauma.

“(…) puede ser psicología de la educación… es más que nada la asignatura en donde más nos enseñaron cuando teníamos… pero eso es como más básico.” (Profesor 1, 37 años)

“(…) bueno, los ramos de psicología y todo eso, digamos, todos los tuvimos (…)” (Profesor 4, 28 años)

Como exponen los profesores 1 y 2, ambos cursaron cátedras de psicología educacional las cuales relacionan a la educación trauma sensible. debido a que la educación trauma-sensible es un enfoque reciente, no es abordada en distintos países del mundo y tampoco en Chile, sin embargo, aspectos de esta han comenzado a ser aplicados, y pueden ser encontrados de manera independiente al concepto, como son el caso de las aulas de aprendizaje flexible, inclusión, psicología educacional, y mejores estrategias e intervenciones para alumnos con trauma.

“(…) formación de la universidad, yo creo que muy poca. Lo que más nos entregaron en el tema… que tuvimos una asignatura en donde nos enseñaban a hacerle, por ejemplo, clases a niños sordomudos, con alguna discapacidad física (…)” (Profesor 1, 37 años)

Como se puede apreciar en el apartado anterior, el profesor 1 mencionó que recibió formación respecto a la inclusión, que él considera es un aspecto importante dentro de la educación trauma-sensible; no obstante, como ya se estableció previamente, el concepto de trauma-sensibilidad aún no existe dentro del marco educativo chileno.

Empero, el término “inclusión” está siendo considerado por el ministerio de educación de

Chile, como un punto fundamental en nuevas normativas. Se puede deducir que la inclusión, es considerada parte de la educación trauma-sensible, por consiguiente, los conocimientos del docente pueden entenderse como cercanos o encaminados a tener una mirada con enfoque en estudiantes que sufren de traumas.

4.3.1.2 Formación continua

Según lo indicado por los pedagogos, fueron capaces de recibir formación continua, ya sea por motivación personal o por orden del establecimiento, en este caso, solo con respecto a psicología educacional y manejo socio emocional de los estudiantes.

“(…) Bueno el postítulo si, lo hice en psicología educacional en la Universidad del Desarrollo, me titulé el 9 de marzo del 2020 y dos semanas después nos fuimos de pandemia(…)” (Profesor 3, 56 años)

“(…) el año pasado, como fue un periodo de adaptación, de aprendizaje, eran instancias muchas veces de consejo en las que se le dedicaba un tiempo para tratar el plano socioemocional de los estudiantes e indagar...se nos instaba a indagar en cómo se sienten, en cómo están, en cómo lo han pasado (...)” (Profesor 2, 28 años)

Si bien estos profesores recibieron formación continua, se pudo determinar a través de la entrevista que el profesor 3, pese a tener conocimiento en psicología emocional, no fue su prioridad aplicar un manejo socio emocional durante el desarrollo de la clase, ni tampoco en las maneras de

establecer límites. Por otro lado, el profesor 2 establecía mayor manejo de aspectos trauma-sensibles, aun cuando desconocía esta pedagogía, hacía énfasis en la importancia de crear un vínculo de confianza, respeto y preocupación con los y las estudiantes, y tal como se pudo apreciar durante la observación de clases, el profesor 2 tenía una relación profesor- alumno mucho más informal sin perder su jerarquía dentro del aula.

4.3.1.3 Formación autodidacta

Ninguno de los y las docentes considera haber realizado formación autodidacta, aun así se pudo identificar que el profesor 1 aplica estrategias trauma sensibles sin el previo conocimiento de estas, debido a que durante el transcurso de su carrera ha generado y/o presenciado vivencias relacionadas con la trauma-sensibilidad, tanto con sus estudiantes, como con la comunidad educativa e igualmente a través de las herramientas que el colegio le ha brindado durante años.

“(…) pero más que nada lo que he aprendido, lo he aprendido con mi experiencia y con lo que nos ha entregado el colegio a lo largo de los años(…)” (Profesor 1, 37 años)

Este profesor, a través de su propia experiencia en campo, logró aplicar algunos aspectos de la trauma-sensibilidad sin saberlo, gracias a esto el docente comprendió adecuadamente a sus estudiantes y también las necesidades de ellos para un óptimo aprendizaje y desarrollo. Sin embargo, no se puede considerar formación autodidacta, ya que su experiencia de campo no traspasa lo anecdótico.

4.3.2 Herramientas

4.3.2.1 Manejo del aula

Respecto al manejo en el aula, dos profesores profundizaron la manera en la cual abordan ciertas situaciones en la sala de clases, señalando la importancia de la relación profesor-alumno y cómo establecer el orden.

“(…) los chiquititos si tú los buscas por la buena y si te aceptan y le entregas cariño, ellos se dan cuenta y te responden bien... siempre hay que estar pendiente de los chiquititos, en todo sentido...” (Profesor 1, 37 años)

El impacto que generan las acciones del profesorado en el desempeño y conducta de los estudiantes, son primordiales puesto que la perspectiva del estudiantado cambia dependiendo de las reacciones que perciban de los individuos que los rodean, en este caso sus compañeros y compañeras y el cuerpo docente. Como señala el profesor 1, el cual expone que el estar pendiente del estudiantado forma parte importante para el proceso de aprendizaje, al igual que para el clima en el aula. Al tratarlos con familiaridad, permite eliminar la jerarquía que podría existir entre profesor-alumno, la cual modifica positivamente la respuesta que puedan brindar en el entorno educativo.

Por otro lado, el profesor 3, expresa cómo se relaciona con sus estudiantes, estableciendo límites claros desde el inicio, y así que esto contribuya a su manejo en el aula.

“(…) yo se lo digo a los chicos el primer día que los tomo, en la primera clase que les hago y lo primero que les digo es yo no le grito a nadie ni le levantó la voz a nadie, como yo no le levanto la voz a nadie, a mí no me gusta que nadie me levante la voz (…)” (Profesor 3, 56 años)

Las relaciones entre el alumnado y los educadores, son necesarias para favorecer el aprendizaje, la convivencia, las normas, la disciplina y el respeto entre ambas partes. La convivencia por su parte, posee una relación directa con la disciplina, la cual establece límites, no tan solo a normas y sanciones, sino que, a una herramienta responsable del autodomínio, para actuar libremente y con responsabilidad con sus pares. Por lo que, conforme lo que señala el profesor 3 al fijar límites, se expresa su autoridad por sobre el resto de los alumnos, además de sugerir una posible consecuencia si se traspasa estos, situación que podría generar diversas reacciones por parte del estudiantado.

4.3.2.2 Clima

Los docentes explican cómo controlan el clima en el aula, sus acciones frente a distintas situaciones críticas con alumnos disruptivos y situaciones relacionadas a alumnos con trastorno de hiperactividad.

Dos de los profesores señalaron que frente a situaciones críticas o la acción de alumnos disruptivos, ellos optan por separar al estudiante del grupo aula.

“(…) si, los chiquillos cuando pasa algo muy grave, en donde los niños reaccionan mal, gritan o botan lápices o estuche lejos, los niños se ponen tensos, hay unos que se ponen nerviosos... hay que tratar de sacar al alumno de la sala, porque a veces se pone muy violento y pueden lastimar a los demás, pero tampoco lo puedes dejar solo” (Profesor 1, 37 años)

“(…) cuando suceden ese tipo de cosas digamos yo lo que hago es simplemente sacar a los estudiantes que están involucrados, individualmente conversar con ellos y decirles “oye sabes que estoy haciendo una clase importante y necesito que te quedes tranquilo, que mantengas silencio, que levantes la mano para hablar, recuerda las reglas de la clase (...)” (Profesor 4, 28 años)

A través de estas declaraciones se puede establecer que ambos profesores consideran el clima en el aula como una situación que, de ser interrumpida negativamente, genera un quiebre dentro del proceso de aprendizaje del estudiante, es por esto que ambos docentes tratan de expulsarlos de la sala, o hablar en privado con ellos. Sin embargo, dentro de los aspectos claves a considerar con respecto a la pedagogía trauma-sensible se encuentra la relación profesor-alumno y su influencia en el mejoramiento del clima.

Actualmente los y las docentes continúan ocupando una posición jerárquica, de poca tolerancia, enfoques correctivos, y determinan lo aceptable e inaceptable de acuerdo a su criterio, lo que desencadena respuestas negativas de parte de los estudiantes. Por otro lado, el profesor 4 indicó las potenciales gestiones aplicadas con estudiantes hiperactivos.

“(…) los chicos son muy hiperactivos, reaccionan súper mal... como te digo son casos de violencia que hubieron en algún momento ... pero en un comienzo iban derivando a un psicólogo e inclusive iban al psiquiatra y al neurólogo y sobre todo pequeñitos... el neurólogo finalmente le recetaba medicamento ... el niño es demasiado hiperactivo demasiado creativo, no para... y a veces si le

dicen “no” reacciona mal, pero cuando le das la pastilla el niño se pone así como ido, no es él.”

(Profesor 1, 37 años)

Aun cuando dentro de las entrevistas los docentes no mencionaron gran número de gestiones aplicadas con estudiantes con hiperactividad, se pudo comparar con otras situaciones con alumnos disruptivos que los profesores tienden a derivar al encargado de convivencia escolar, o agradecen la ayuda de profesores diferenciales en el aula, por lo que se puede determinar que tienen el conocimiento de que se debería gestionar algo más, pero su formación los limita.

Teniendo en consideración que la observación de una sola clase no es suficiente para poder realizar aseveraciones con respecto a la inseguridad docente que podría experimentarse, en estos casos se puede deducir que el o la docente sí considera que existe un problema con la sobre-diagnosticación; puesto que manifiesta una preocupación hacia el estudiante y el cambio en su comportamiento debido a la medicación, sin embargo, no indica un manejo específico aparte de la derivación posterior, lo que podría deberse a no tener suficiente conocimiento al respecto.

4.3.2.3 Trabajo colaborativo

Los docentes señalan el trabajo colaborativo frente a situaciones problemáticas o de índole traumático de las y los escolares presentes en el establecimiento, el cual involucra a la familia, colegas, área de psicología/psicopedagogía e instituciones externas.

En la mayoría de los casos, las situaciones mencionadas por los profesores eran controlables según el criterio de ellos mismos, por lo que solo fueron derivadas a especialistas dentro de la institución educacional.

“(…) fue un caso que obviamente por el tipo de situación se derivó inmediatamente a convivencia escolar y de ahí la convivencia escolar hizo el seguimiento porque la niña ya estaba viendo un especialista... también se trabajó un poco con el PIE para ver si había algún tipo de diagnóstico de por medio(…)” (Profesor 1, 37 años)

“(…) Entonces lo que se hizo fue adecuar un plan de trabajo con los profesores para que la niña no pasara por una sobrecarga de tareas y deberes escolares, por ejemplo, se flexibilizó en el tema de las evaluaciones o se adecuaron muchas veces evaluaciones (...)” (Profesor 4, 28 años)

Por cómo los docentes mencionan y explican el trabajo colaborativo entre profesores y otros profesionales dentro del establecimiento, se puede deducir una buena relación profesional y el compromiso entre estos por ayudar a los y las estudiantes, además de velar por el bienestar de los niños y niñas por sobre todo. Se puede analizar la flexibilidad y comprensión de la situación del estudiante, como una herramienta trauma sensible.

“Los apoderados te notifican, “sabe que profesor, mi hijo está con ansiedad, no quiere conectarse, no lo veo bien, ¿qué puedo hacer?” ... la situación se va a derivar a la encargada de convivencia escolar... convivencia escolar se pone en contacto con la apoderada..., y generalmente ella deriva a los estudiantes a atención psicológica” (Profesor 2, 28 años)

Como se puede observar, el profesor 2 indica la derivación de un alumno con signos de ansiedad a la psicóloga, sea parte de la institución o no. Esta acción determinada por el profesor y el seguimiento que realizó con el estudiante posteriormente, indica un buen trabajo colaborativo y

manejo de la situación dentro del establecimiento.

“(…) cuando no hay respuesta, entonces, estos casos son derivados a la oficina de protección de la infancia. Estos organismos de protección externos, que tiene la misión de velar y que se respeten los derechos y deberes de los niños y las niñas y se hacen cargo de este tipo de situaciones.” (Profesor 2, 28 años)

Por último, en este otro tipo de instancias en donde no se puedan controlar ciertos casos, el profesor 2 señala derivación a una institución externa que vele por los derechos de los niños y adolescentes.

Como indica el Ministerio de Educación de Chile, los colegios o miembros de estos no están llamados a investigar sobre las situaciones de los alumnos en caso de algún problema, puesto que su obligación es actuar oportunamente y efectuar las derivaciones correspondientes para proteger a los niños y niñas. Tal y como indicó el profesor 2, no hay mucho dentro de su poder que pudiera hacer en este tipo de situaciones.

4.3.3 Experiencias

4.3.3.1 Experiencias con alumnos

El cuerpo docente señala distintos casos en los que el estudiantado ha sufrido experiencias traumáticas que se ven reflejadas en el contexto escolar, como lo son casos de negligencia infantil.

“Que la niña llegue a ese extremo de tanta delgadez que puede hacerle mal a su organismo ...tiene que haber habido algo para que evidenciara esa bulimia, anorexia y esa extrema delgadez, y la mamá no hace nada, porque está como muy metida en el trabajo (...)” (Profesor 1, 37 años)

Los casos de negligencia infantil son sumamente delicados de tratar, la negligencia por parte de los padres a sus hijos es considerada un tipo de violencia. Este tipo de actos puede repercutir directamente en la vida de los niños y niñas, como se comprende en el caso previamente descrito, en el cual el profesor 1 explica que, según lo que él concluye con la información que se le ha entregado, la delgadez extrema de su estudiante se debe a la falta de atención que recibe por parte de su madre, el mismo docente supone que esto es debido a que la apoderada se encuentra trabajando la mayor parte del tiempo, sin embargo, no especifica el porqué de sus creencias o si existe una ausencia por parte del padre o resto de la familia.

De la misma manera, el profesor 2, señala haber vivido situaciones similares con sus estudiantes, dando a entender que los casos de negligencia son recurrentes:

“(...) empiezas a escuchar las realidades de los niños que llegan sin desayuno cierto, que no han comido bien, que no duermen bien, por más que tú quieras hablarle de la poesía, pero el niño tiene hambre, no puedes hacer nada contra eso y hay necesidades mucho más mayores, necesidades de afecto también... hay estudiantes que se sienten muy solos, que por diversas circunstancias en sus vidas han sufrido, maltrato, situaciones bastante traumáticas justamente(...)” (Profesor 2, 28 años)

Para finalizar, el profesor 4 menciona el caso de una estudiante que intentó atentar contra su vida, caso que mantuvo a todo el establecimiento en alerta:

“(…) tuvimos un caso con una estudiante que...la niña tuvo tendencias suicidas, o sea, atentó contra sí misma el año pasado(...) yo me entreviste con la apoderada y fue un caso que obviamente por el tipo de situación se derivó inmediatamente a convivencia escolar y de ahí convivencia escolar hizo el seguimiento porque la niña ya estaba viendo un especialista” (Profesor 4, 28 años)

La gravedad de esta situación, bajo una mirada trauma-sensible, implicaría un involucramiento más personal por parte del docente, particularmente si se está hablando de una alumna bajo su jefatura, no obstante, debido a las conductas sugeridas por el ministerio de educación, el docente optó por derivar este caso a convivencia escolar, y estos a su vez, optaron solo por un seguimiento, ya que la alumna ya se encontraba en terapia.

En particular, el docente intenta ayudar a su estudiante aliviando la carga académica, de forma en que el estrés escolar no vaya a empeorar la situación, esto demuestra el interés que tiene el docente por su alumna, puesto que utiliza las herramientas que él ya conoce para beneficio de ella, no obstante, si el docente tuviera conocimientos de estrategias trauma-sensibles, el impacto que tendría sería de mayor ayuda.

4.3.3.2 Experiencias entre alumnos

A través de las entrevistas individuales realizadas a los docentes, se obtienen los siguientes relatos que contienen vivencias de estos en relación a casos de bullying y/o acoso escolar vivido por estudiantes, en los que de alguna forma se vean involucrados

“fue un niño que llega de la nada y me muestra una imagen de un compañero sentado al que le estaban enfocando sus partes íntimas porque justo tenía las manos ahí (...) el niño al que le habían sacado la foto ... lo invité a salir y le pregunté qué había pasado y ahí me cuenta que le habían sacado una foto hace un par de días, la habían mandado al WhatsApp del curso y que lo molestaban” (Profesor 4, 28 años)

“La Lucia, era muy pequeña, tenía un problema de crecimiento (...) yo podía controlarlos de cuarto hasta quinto, pero en sexto, séptimo y octavo ya cambian, se ponen muy rebelde y pesados, hay un cambio y se ponen pesados, peleadores, que entonces ahí fue complicado el tema con la Lucia (...)” (Profesor 1, 37 años)

En relación con esta categoría, se puede apreciar que, por un lado, existe una concientización por parte de los docentes con respecto al acoso escolar vivido por sus estudiantes y por el otro, existe una negación con respecto a estos hechos, e incluso, una desvalorización de la importancia que tienen estas experiencias para los y las estudiantes.

Por otro lado, hay docentes que niegan la existencia de casos de acoso escolar en el establecimiento e incluso afirman que los casos aislados de acoso escolar no son iguales a bullying.

“Casos de bullying complejo no, no he oído, no he sido nunca testigo de aquello, pero evidentemente siempre hay estudiantes que son un poco más disruptivos” (Profesor 2, 28 años).

“Hace un par de años acá sale un libro bueno... el título del libro era CUANDO TODO ES BULLYING Y NADA ES BULLYING, sucede que a cualquier cosa se le llama bullying y nosotros tenemos, por ejemplo, apoderados sabe que vengo a denunciar que a mi hijo le están haciendo bullying, y uno le señala que ... eso no es bullying porque el bullying tiene determinadas características bien específicas” (Profesor 3, 56 años).

Algo similar a lo mencionado con anterioridad ocurre en los casos en los cuales los docentes niegan la existencia de bullying en los establecimientos. Existe una falta de formación con respecto a estos temas, ambos docentes entrevistados repiten en múltiples ocasiones que los casos difíciles de tratar, como son los casos de bullying, problemas familiares, entre otras situaciones similares, son casos que deben ser derivados a la o el psicóloga/o del establecimiento. Sin embargo, por parte de ellos no existe ningún protocolo que seguir más allá de la derivación.

4.2 Discusión

4.2.1 Formación

4.2.1.1 Formación universitaria

De acuerdo a los resultados expuestos anteriormente se pudo obtener evidencia de cómo la formación universitaria que recibieron los docentes puede influir en el desarrollo de su desempeño docente.

Esto puede considerarse una mala práctica por parte de centros educacionales universitarios y otros como institutos profesionales, debido a que como afirman diversos autores la educación de ámbito emocional es una práctica necesaria dentro de los paradigmas educacionales, ya que todos los futuros docentes deben estar preparados con conocimientos básicos sobre el estrés traumático y el control de su implicación emocional para sentirse seguros al trabajar con estudiantes que han estado expuestos a este tipo de situaciones (Green, 2020).

Si el foco va directamente a la educación trauma-sensible, los autores Pacheco, et al. (2016) exponen que un profesor debe poseer las habilidades necesarias para calmar cualquier situación de estrés o miedo previo a evaluación o momentos críticos de una clase, y que de no poseer estas capacidades para controlar o manejar las emociones de sus estudiantes puede afectar negativamente en el aula. Por lo que los docentes afirman en los extractos de no haber recibido preparación de este índole en la formación universitaria indica que el trabajo realizado por ellos en el aula se considera deficiente en términos emocionales y trauma sensibles y las consecuencias de esto podría variar entre estrés, angustia, entre otros tanto como para los docentes como para el alumnado (Pacheco, et al. 2016). El profesor 2 en un extracto confirma los dichos de estos autores indicando que su poca preparación que la formación inicial que se le otorgó a él y colegas, le genera dificultad por su desconocimiento e ignorancia frente a situaciones traumáticas de alumnos.

Por otro lado, lo que recomienda e indica el Ministerio de Educación de Chile, sobre el nulo o escaso acceso a información de educación trauma sensible, emocional, psicológica o inclusiva, se pudo analizar que los docentes entrevistados se muestran en desacuerdo a estas normativas. Tal y como González (2020) afirma, las personas que interactúan dentro del contexto escolar, como profesores e incluso estudiantes, desempeñan un papel fundamental al brindar ayuda a niños y niñas expuestos al trauma, por lo que el desconocimiento de los docentes en consecuencia a la débil formación en estos ámbitos no tiene justificación dentro del contexto escolar chileno.

Sin embargo vale mencionar nuevamente que como exponen Brunzell, Stokes & Waters, (2016), debido lo reciente que es el enfoque trauma-sensible este no está siendo contemplado en una gran cantidad de países, pero se espera que pueda ser considerado por más naciones con el tiempo por los importantes puntos que esta pedagogía aborda.

4.2.1.2 Formación continua

De acuerdo a los resultados obtenidos de las entrevistas, dos profesores indicaron la formación continua, sin embargo aquí se diferencia que el profesor 3, tal y como indica, recibió formación continua de carácter universitario, en cambio el profesor 2 indica la realización de investigaciones personales.

El docente 3, menciona que realizó un postgrado universitario en psicología educacional, esto dentro de los parámetros de la educación trauma-sensible si pueden ser considerados dentro

de esta, ya que el estudio psicológico y emocional de los estudiantes si es parte de este tipo de enfoque. Sin embargo, la formación continua que indica el docente 2, no puede ser considerada dentro de la educación trauma-sensible, debido a que el colegio en el que trabaja solo les incitó a el y otros docentes a indagar sobre el trato que se les debía otorgar en el contexto delicado de pandemia. Cabe mencionar que la pandemia se considera como un evento traumático “Big T” para los estudiantes, ya que como indica Vučina (2021), este tipo de situación pandémica es una amenaza directa hacia su vida o cercanos, y debe reconocerse el esfuerzo del colegio y profesores por informarse sobre cómo abordar este tema.

La formación continua es siempre un papel importante en la educación trauma-sensible ya que el profesorado debe trabajar continuamente en el aprendizaje social y emocional, al igual que en su liderazgo, para fortalecer sus relaciones con todas las personas que componen la comunidad educativa, y así seguir reconstruyendo la seguridad de los alumnos y de ellos mismos dentro de la sala de clases. (Kinniburgh, Stolbach & Arvidson, 2014).

4.2.1.3 Formación autodidacta

De acuerdo con Lowry (1993), la docencia requiere más que saber qué enseñar (dominio disciplinar): demanda saber cómo (dominio pedagógico). Adquirir competencias técnicas para enseñar es la única forma de asumir las numerosas tareas de la docencia en un escenario donde ya no es útil replicar viejos modelos.

Por otro lado, la ausencia de formación autodidacta se puede deber a la falta de información en Chile con respecto a la trauma-sensibilidad, a la insuficiencia de educación socio-emocional en la malla curricular de los profesores y profesoras y el poco esclarecimiento de lo que es el trauma y cómo afecta a los estudiantes en su disposición al aprendizaje. Se puede deducir que al no contar con educación sobre trauma-sensibilidad durante la formación universitaria y continua, los educadores desconocen la importancia de formarse con respecto a esta y por consecuencia no se despierta el interés para una formación autodidacta.

De acuerdo con Perez, Fasce, Coloma, Vaccarezza & Ortega (2013) referente a la importancia y los resultados en que los docentes busquen aprendizaje externamente de manera autodidacta se señala que, “Dentro de los principales logros asociados se destaca que los buenos perfeccionamientos motivan a seguir especializándose en el área y amplían la visión de la propia labor, al aumentar la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje y de las variables influyentes. Esto les ayudaría a flexibilizarse, buscando estrategias para adaptarse a la diversidad del estudiantado” (p.790)

4.2.2 Herramientas

4.2.2.1 Manejo de aula

Como se pudo apreciar de acuerdo a los resultados obtenidos a través de las entrevistas y observaciones de aula presenciadas, se pudo desprender que las interacciones generadas dentro del establecimiento influyen directamente en la disposición al aprendizaje del estudiante.

De acuerdo a lo que establece el meta-análisis realizado por Robert & Jana Marzano (2003) relacionado a como la actitud del docente, siendo uno de los adultos más influyentes en la vida de los niños y niñas, afecta a su conducta y disposición al aprendizaje. Se pudo concluir que la perspectiva del alumnado varía dependiendo de su entorno, y las personas que lo componen. Es por esta razón que los profesores y profesoras deben adquirir conocimiento en inteligencia emocional, para poder desempeñarse de la mejor manera posible y que esta contribuya a la mantención de una relación entre ellos, implementando interacciones equitativas, utilizando recursos que les genere un sentido de pertenencia, emplear un tono de voz adecuado, entre otros. Estos aspectos ayudan al docente en el manejo de la clase, al igual que a mantener relaciones de calidad con sus alumnos y alumnas.

Así como menciona el profesor 1, el estar pendiente del estudiantado forma parte importante para el proceso de aprendizaje, al igual que para el clima en el aula. Lo que se vio reflejado en la observación de su respectiva clase, se generaba una instancia de retroalimentación positiva y contención verbal, en donde se señalaba *muy bien hecho, excelente, no se preocupen si no les resulta a la primera, estamos todos aquí para aprender*. El generar relaciones con el estudiantado es fundamental para poder establecer un ambiente en el cual se sientan seguros, dispuestos y preparados para aprender.

Por otro lado, el profesor 3 expresa cómo se presenta ante sus estudiantes, fijando normas desde el comienzo, y que de esta manera se refleje en su comportamiento y disposición en el aula. Como bien se menciona anteriormente, las relaciones entre el alumnado y los educadores, son necesarias para favorecer el aprendizaje, convivencia y respeto de ambas partes. Con respecto a esto, se puede hacer referencia a lo que plantean Figueroa y Barcia (2021) en un artículo en el cual consideran la buena armonía, la convivencia, el respeto y la disciplina escolar, como aspectos necesarios para conseguir los fines y objetivos de la educación. Asimismo, las normas y el respeto se encuentran dentro de los valores y actitudes sociales de la educación, al igual que en la vivencia en sala y su relación con los objetivos y contenidos transversales (Guanipa, Nava y Davila, 2007).

Actualmente, la disciplina no engloba sanciones ni castigos sino que coexiste junto a la convivencia escolar, indicando normas y límites que permite al estudiantado convivir, compartir, y aprender libremente junto a las demás personas.

Se podría inferir que el profesor 3 fija límites claros desde el comienzo de sus clases, señalando su autoridad por sobre el resto de los alumnos, estableciendo las consecuencias que podían suscitar en el caso de no cumplirse las normas, lo cual potenciaría diversas respuestas por parte de los estudiantes debido a la etapa en la que se encuentran. Moreno (2016) señala que la adolescencia es un periodo donde se sufren diversas alteraciones, tanto a nivel socioemocional, como cognitivo y neurológico, por lo cual la adaptación es compleja. Sin embargo, entender y aprender a cómo enfrentar estos cambios de conducta, y su imposibilidad de razonar sobre todo en situaciones de riesgo como docentes es crucial puesto que afecta en el desarrollo de su aprendizaje y socialización.

4.2.2.2Clima

De acuerdo a las respuestas obtenidas mediante las entrevistas aplicadas y observaciones en los establecimientos educacionales, se pudo confirmar que el uso de una estrategia trauma-sensible orientaría a los docentes en relación a el trato, ayuda y práctica con sus estudiantes.

Como menciona Green (2020), los docentes no se sienten seguros debido a la falta de preparación socioemocional, puesto que, para impulsar mejores respuestas de parte de las y los alumnos, se necesita prácticas que los comprendan, enfatizando la seguridad física, psicológica y emocional, y de aquella manera reconstruir su sentido de control y empoderamiento.

Si bien, existen docentes que consideran que algunas intervenciones no se encuentran dentro de su dominio, es más, afirman que otro especialista sería más adecuado para tratar con casos de trauma. González (2020) afirma que las personas que interactúan dentro del contexto escolar, como los docentes y compañeros, desempeñan parte fundamental al momento de generar una mejora en las relaciones interpersonales, lo que permite un proceso de sanación y aprendizaje pleno. Adicionalmente, Brunzel, Stokes & Waters (2016) establecen la importancia del rol del profesorado, para mejorar tanto en la disposición y aprendizaje del estudiantado, teniendo en consideración aulas con aprendizaje flexible, inclusión, mejores estrategias e intervenciones para apoyar a los niños, niñas y adolescentes afectados por el trauma.

Asimismo las estrategias de la enseñanza trauma sensibles, señalan que los profesores y profesoras podrían incluir en su manejo del aula ciertas prácticas con el fin de generar seguridad,

confianza y una mejor comunicación con sus estudiantes. Además, prestar atención a su comportamiento, adaptando un ambiente de apoyo y sensibilidad donde puedan expresarse con comodidad, compartir libremente con sus pares y profesores, aprendan e incluso sanen.

En relación con la consideración de la sobre-diagnosticación de hiperactividad y de déficit atencional, Garino (2008), señala que surgen cuestionamientos con respecto al método y criterios para efectuar un diagnóstico apropiado, puesto que, para poder determinar la enfermedad, se debe realizar una observación de la conducta del estudiante, sus reacciones y su relación con el entorno. Lo que lleva a la posibilidad de una sub o sobre-diagnosticación.

Ahora bien, Van der Kolk & Courtois (2005), indican que los estudiantes que experimentan algún tipo de abuso o negligencia, tienden a tener resultados de aprendizajes más bajos, dificultades de aprendizaje y desarrollan más trastornos de salud mental y desafíos conductuales que estudiantes sin estas experiencias traumáticas. Si bien no en todos los casos es por este motivo, de igual manera es fundamental proporcionar información suficiente para ayudar al proceso de diagnóstico y diferenciación de síntomas para los diferentes trastornos.

No obstante, si se consideraran las prácticas trauma-sensibles, se podría evitar los castigos estableciendo límites y expectativas. Al mejorar el clima del aula, se genera una reducción del estrés tanto para el profesor como estudiante, como se pudo analizar mediante la observación de clases, los educadores que sostenían desde un comienzo un ambiente ameno y relajado para los estudiantes, no imponiendo su jerarquía sino más bien como un par, creaban la posibilidad de evitar situaciones que quiebren el entorno de aprendizaje.

4.2.2.3 Trabajo colaborativo

Se debe mencionar que la especialidad de psicopedagogía o psicología educacional se ha constituido en una disciplina que adquiere una gran relevancia con el pasar de los años y, a la vez, se convierte en una necesidad para las instituciones educadoras, en especial las escuelas, los colegios y las universidades (Hernández, 2008).

Adicionalmente, Minahan (2019) sostiene que está por encima del poder de los educadores cuando se trata de traumas en la infancia, sin embargo, como se menciona a lo largo de esta investigación, existen alternativas por la cuales los docentes pueden optar, en este caso, para construir un ambiente de apoyo para que el alumno se sienta seguro y cómodo.

Como se menciona anteriormente en el apartado de educación trauma sensible en Chile, para la mejora del proceso educativo se ven involucrados directamente las instituciones educadoras, en especial las escuelas, los colegios y las universidades, igualmente otros actores de la comunidad educativa como son padres de familia, docentes y directivos. (Hernández, 2008)

4.2.3 Experiencias

4.2.3.1 Experiencias vividas por los docentes con alumnos

A través de los resultados derivados de la aplicación de entrevistas individuales en conjunto con la observación de aula se obtuvo que las experiencias vividas por los docentes con sus alumnos los han llevado a aprender de forma indirecta sobre aplicación de estrategias trauma sensibles.

Como menciona Sarah Green (2020), los docentes intentan cambiar sus prácticas con la finalidad de construir relaciones, fortalecer a sus estudiantes y así mismo aportar a la comunidad estudiantil, sin embargo, las herramientas entregadas durante su formación profesional no son suficientes para esto. En consecuencia, el profesorado se siente poco preparado o más bien no capacitado para implementar el aprendizaje social y emocional, es debido a esto que al compartir vivencias de sus estudiantes se muestran como agentes observadores y no interventores.

Los docentes entrevistados comparten su preocupación hacia los alumnos que podrían ser víctimas de negligencia infantil, sin embargo, afirman no querer intervenir en la situación, esto puede deberse a tener un cierto temor a la reacción que tengan tanto los apoderados de sus estudiantes o el establecimiento. Es importante remarcar que durante la formación de estos docentes no existió ningún tipo de orientación al qué hacer en caso de esta o situaciones similares. Durante la carrera universitaria de los profesores se les recomienda apegarse al reglamento escolar, sin embargo, este tipo de reglamento en muchas ocasiones no permite una intervención, lo que puede poner en riesgo al estudiante.

La negligencia infantil es considerada una experiencia adversa de la infancia (EAI), las cuales son experiencias traumáticas vividas durante la niñez, que afectan el desarrollo cognitivo,

afectivo y relacional común de las personas. Si los y las docentes, en conjunto con el establecimiento, no intervienen en este tipo de problemas, la salud física y mental del estudiante se vería afectada de manera inmediata, y también a futuro, puesto que según el puntaje EAI, las personas que sufren negligencia a temprana edad, suelen desarrollar trastornos de personalidad o enfermedades crónicas, como los son el trastorno de personalidad adaptativo o la diabetes. Sin embargo, por la información que los docentes entrevistados entregan, se comprende que no existe un conocimiento de los EAI, y que las acciones que toma el establecimiento frente a estas situaciones son solo de mediación y sugerencia, sin darse el tiempo de mantener un contacto constante con la estudiante y su familia, para prevenir que esta situación pueda empeorar a futuro (The Burke foundation, 2019).

Por parte del profesorado se puede observar que hay una concientización de que el vivir con negligencia infantil es una situación traumática, señalan el no poder continuar su clase de forma normal si un estudiante se encuentra con hambre, puesto que sus necesidades básicas no están siendo cubiertas. Como señala Maslow en su pirámide, las personas necesitan tener sus necesidades básicas cubiertas, al igual que su necesidad de seguridad, sociales y de estima, para poder llegar finalmente a la autorrealización, y así poder darle una justificación o un sentido válido a la vida. A través de esto, se comprende que los docentes tienen conocimiento de las necesidades de sus estudiantes, y si bien no hay claridad de las herramientas que utiliza para ayudar a los estudiantes fuera de su clase, se preocupa de crear un clima de comprensión y de seguridad, sin presionar a los alumnos y las alumnas, lo que es considerado una estrategia trauma-sensible.

Las entrevistas con los docentes demostraron el temor inminente que tienen hacia lo desconocido, esto puede ser por el miedo a las reacciones de los apoderados o establecimiento,

muchas veces, este miedo no los permite actuar de forma trauma-sensible, ya que para poder ayudar a sus estudiantes deben incomodar a otros agentes inmersos en esta discusión.

Por otra parte, el desconocimiento no es lo único que mantiene a los docentes alejados de este tipo de situaciones. Como es observado en los resultados, existe una política de derivación prominente en los establecimientos, lo que quiere decir que los profesores no deben interferir más de lo que se estima necesario, antes de derivar los casos complejos hacia convivencia escolar.

Casos fuertes como lo son intentos de suicidio, no pueden ser tratados en los colegios, ya que los psicólogos educacionales no pueden impartir terapia, sin embargo, la educación trauma-sensible no esta enfocada en tratar esto de forma directa, sino en crear un ambiente de confianza y seguridad en el que el o la estudiante pueda desenvolverse sin problema y sanar, por lo que ignorar temas de este tipo y esperar que los estudiantes sanen solo asistiendo a terapia puede ser en muchos casos contrapointe, debido a que pasan gran parte de su día en la escuela, por esta misma razón es que sus necesidades básicas deben estar cubiertas.

4.2.3.2 Experiencias observadas por los docentes entre sus alumnos

Como se presenció en los resultados obtenidos en este estudio, los docentes tienden a culpar en los casos de acoso escolar al cambio de comportamiento por el que pasan los y las estudiantes tras la pubertad llamándolos “pesados” y “peleadores”, descripciones que son acusaciones que los adultos tienden a hacer debido a que esperan que los y las estudiantes actúen y reaccionen a las

situaciones de la misma forma que un adulto lo haría, no obstante, los adolescentes no tienen la capacidad neurológica de razonar de la misma forma que un adulto, pues la corteza central, que es donde se ubica la corteza prefrontal, en la cual se alojan las áreas cerebrales más relevantes involucradas en las funciones ejecutivas y de autorregulación de conducta, no se desarrolla completamente hasta la adultez temprana (Delgado, 2007). La poca comprensión que poseen los docentes sobre este tema, puede deberse a la falta de formación que existe frente a estos contenidos, y como consecuencia los pocos conocimientos que mantienen frente al desarrollo neurológico de los estudiantes se ven reflejado en estas suposiciones erróneas.

Se puede afirmar que existe una desvalorización del acoso escolar, ya que los docentes se niegan a ver los hechos aislados como posibles casos de bullying. Se debe considerar que los casos de acoso no son siempre denunciados por los estudiantes o apoderados, puesto que, especialmente durante la adolescencia, los y las estudiantes tienden a generar distanciamiento con los adultos, inclusive sus padres y profesores, debido a que este es un periodo caracterizado por muchos cambios, tanto a nivel socioemocional, como cognitivo y neurológico, en donde experimentan variación de conducta y su imposibilidad de razonar por sobre todo sus reacciones ante situaciones de riesgo (Moreno, 2016). Esto quiere decir que incluso si se trata de una situación particular por parte de un alumno que no es considerado disruptivo, esta debe ser investigada de igual manera. Por esta razón se deben tener en cuenta las actitudes recurrentes entre el alumno afectado y el alumno acosador.

La problemática que se crea con la negación de los casos de bullying, en conjunto con la creencia de que el bullying no es un concepto real o que está sobre utilizado hoy en día, es que los docentes dejan de lado casos que pueden llegar a ser de urgencia. Como se menciona previamente en el marco teórico, los estudiantes que acosan y hostigan a sus pares, en su mayoría, son o han

sido víctimas de negligencia infantil, violencia intrafamiliar o acoso, todas situaciones traumáticas para un niño. De igual manera, los estudiantes que sufren acoso por sus pares, pueden generar estrés postraumático e incluso disminuir sus habilidades cognitivas debido a estar en un constante estado de alerta.

Por otra parte, los y las estudiantes que sean victimarios y no víctimas deben tener el mismo tipo de atención, ya que, hay una gran probabilidad de que estos menores de edad estén sufriendo algún tipo de abuso en sus hogares. Se debe tener en consideración que los adolescentes suelen necesitar atención tanto de sus pares como de los adultos en su vida, es por esto mismo que el docente juega un papel clave en el desarrollo de sus estudiantes, y esta importancia se duplica en los casos en que el estudiante sea una posible víctima, ya que darle seguridad a un estudiante podría ser clave para que este pueda solicitar ayuda. La intervención de un tercero, como lo es el equipo de convivencia escolar, con el cual el o la estudiante no comparte en su día a día, puede generar gran desconfianza e incluso una sensación de traición en este, es por eso que el equipo debe estar consciente de la situación, pero no siempre debe intervenir con el estudiante de manera directa.

V. CONCLUSIONES

5.1 Conclusión

A continuación, se plantearán las conclusiones de la investigación, la cual se centró en descubrir las nociones que poseen los docentes de enseñanza media con respecto a las herramientas de la educación trauma sensible para el mejoramiento del clima escolar en colegios subvencionados de la provincia de Concepción.

Esta investigación tiene un carácter cualitativo, el cual de acuerdo a lo mencionado anteriormente en el marco metodológico por Jiménez-Domínguez (2000), parte del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. Es por esto que en este caso es relevante y necesario hacer un estudio con este método. Igualmente un enfoque etnográfico, debido a que de acuerdo a este, se puede observar de manera directa como se desenvuelve un grupo de personas inmersas en un contexto específico (Nolla Cao, 1997). Lo que permitió que, a través de la observación de cuatro grupos compuestos por estudiantes y docentes en un contexto de clase, y la posterior entrevista semi-estructurada a los profesores a cargo de dichas clases, se pudiera recopilar información acerca de las nociones, formas de pensar y procesos afectivos que los participantes poseen. De esta manera Jimenez-Rodriguez (2000) expone que el enfoque cualitativo, por ende, se centra en estudiar los valores, los conceptos o nociones, formas de pensar y procesos afectivos que poseen los docentes partícipes de esta investigación.

De acuerdo a lo planteado en los supuestos de esta investigación, los profesores carecen de nociones respecto a la educación trauma-sensible, no obstante, se esperaba que igualmente aplicaran estrategias trauma-sensibles pese a no conocer el concepto técnico, lo cual se confirmó en 2 de los docentes a través de la información obtenida por medio de los instrumentos de recolección de datos aplicados a los docentes de distintos establecimientos educacionales y posteriormente en el análisis.

Considerando los objetivos generales y específicos de esta investigación, se presentará una conclusión de cada uno de ellos:

En relación con el primer objetivo específico de esta investigación, que se enfoca en conocer las herramientas que los docentes han adquirido durante el ejercicio de su profesión con respecto a la educación trauma sensible, es posible mencionar que durante la aplicación de entrevistas y la observación de clases se entiende que los docentes utilizan estrategias para la mejora del aprendizaje de estudiantes con trauma de manera constante, sin embargo, en su mayoría, estas estrategias fueron efectuadas sin el conocimiento previo del concepto de trauma-sensibilidad.

Se descubrió que los profesores aplican herramientas tales como la contención verbal hacia sus alumnos, a través de retroalimentación positiva y palabras de afirmación, además de constante monitoreo para resolver dudas y la repetición de explicaciones de actividades para evitar confusiones. Esto se pudo apreciar dentro la observación de las clases mientras los profesores explicaban la información y actividades, o cerraban la clase con una conclusión y una breve explicación. Sin embargo, esto ocurrió principalmente para estudiantes que asistían de manera presencial, ya que de alguna manera los docentes solían olvidar o descuidar a los alumnos presentes a través de la modalidad online.

Durante las observaciones se pudo descubrir además que los profesores demuestran un claro interés en evitar situaciones de castigos y amenazas, prefirieron simplemente llamar la atención de los alumnos de manera tranquila y pedir silencio. Tal como se indica en el Marco Teórico, el orden en la sala de clases no es una consecuencia de las reacciones de los docentes a la mala conducta de uno o más alumnos, sino más bien una condición establecida por la forma

en que un profesor organiza y guía el ambiente complejo del aula en conjunto a su trabajo académico y diversas actividades realizadas en la clase (Cuadrado, 1998).

No obstante, se infiere que la conducta de docentes y estudiantes dentro del aula se pudo ver afectada debido a la presencia de un tercero, en este caso las investigadoras, para observar la clase, puesto que se acordó con el profesorado la clase a observar con anterioridad y se requirió su consentimiento.

Con respecto al segundo objetivo específico, el cual buscaba identificar las ideas provenientes de la formación académica de los docentes sobre la educación trauma sensible, se concluyó que gran parte de los docentes no poseían estudios o desconocían información acerca de la educación trauma-sensible; no obstante, sí utilizaban herramientas trauma-sensibles sin tener conocimiento de ello, empleando su sentido común, y con base en sus años de experiencia.

Cabe mencionar que los profesores y profesoras tampoco tenían forma de conocer el concepto, puesto que la trauma sensibilidad no es un concepto muy popularizado en los países de Latinoamérica. Como se señala a través de esta investigación, se está comenzando a considerar esta educación o aspectos de ella recientemente en países desarrollados, por lo que en Chile se desconoce por completo. Si bien Chile ha progresado en aspectos trauma sensibles, este tipo de educación no se ha incluido en los programas de educación, es más, el MINEDUC indica a los docentes no intervenir ni involucrarse en situaciones que vulneren o afecten la integridad de los y las estudiantes, y solicita a los profesores y profesoras a únicamente informar a autoridades policiales y ministeriales.

Por esta razón, se pudo apreciar que todos los profesores establecían la importancia y necesidad de asignaturas o capacitaciones sobre trauma-sensibilidad para docentes y futuros

docentes, puesto que todos presenciaron situaciones adversas, en los cuales no contaban con las herramientas para poder ayudar a sus estudiantes. Sin embargo, ninguno de ellos realizó formación autodidacta sobre aspectos de este tema, esto se puede deber a que en Chile no existía una ley que exigiera a los docentes a estar en constante actualización, pero actualmente la ley 20.903 sí lo establece.

Por otro lado, el tercer y último objetivo buscó reconocer las experiencias y representaciones de los docentes sobre el concepto de trauma. Si bien, se esperaba que los docentes comentaran respecto a situaciones críticas que hayan experimentado durante su vida o durante su ejercicio docente, todos evitaron respuestas relacionadas con su vida personal, por lo cual hacían referencias principalmente a situaciones con alumnos disruptivos. En consecuencia, el no poder extraer esta información dificultó una parte de la investigación, específicamente a lo relacionado con la actitud que presenta el profesorado frente a diversas circunstancias complejas.

Así también, algunos docentes mencionaron que no habían presenciado situaciones de bullying, o que más bien que “actualmente todo era bullying”; sin embargo, no consideraron la presencia de trauma en ninguna de las ocasiones, y ninguno analizó ni profundizó en las razones del bullying, o el trasfondo de las problemáticas de los alumnos involucrados.

También se apreció que al mencionar la palabra trauma, ellos hacían referencia directa a lo que en general las personas asocian a eventos traumáticos, como Lecannelier (2018) explica, los adultos tienden a asociar el trauma con maltrato psicológico o físico, negligencia y abuso sexual.

Aunque comprenden que el trauma existe y está presente en diversos colegios y situaciones en este país, de alguna manera al ser docentes pertenecientes a colegios particulares subvencionados lo consideran como algo ajeno y lejano, ya que ellos por consiguiente asumen que la vulnerabilidad de los alumnos en este tipo de establecimientos es menor a la de estudiantes de colegio estatal o de menos recursos.

Adicionalmente, la mayor parte de los docentes mencionaron que al estar expuestos a situaciones en donde se vulnere la integridad de un estudiante o este se encuentre en situación de trauma, derivar es la mejor opción, puesto que existen entidades que se encargan de tratar con estos casos. De esta manera, los educadores se desligan de manejar la situación personalmente, lo cual desde una perspectiva gubernamental es correcto.

Como consecuencia de lo expuesto previamente, se comprende que los objetivos de esta investigación se cumplieron, a pesar de la falta de conocimientos sobre trauma-sensibilidad como concepto, se pudo observar distintas herramientas ligadas a esta educación que aplicaban los docentes a diario, y que inconscientemente habían aprendido dentro de sus años ejerciendo la profesión.

A partir del análisis precedente, no se pudieron identificar ideas suficientes en los profesores entrevistados acerca de la educación trauma-sensible, debido a la escasa información que existe en relación con este concepto en su formación académica superior. Por otra parte, los docentes aseguraban comprender la importancia de este enfoque educativo y aseguraban tener interés por mejorar sus prácticas para posibles estudiantes con trauma, pero ninguno mencionó querer especializarse en el tema.

A modo de conclusión se puede determinar que lo planteado en los supuestos de esta investigación fue correcta, ya que como se pudo evidenciar, los profesores en variadas ocasiones aplicaron estrategias pertenecientes al aula educacional trauma sensible. Asimismo, se deja en evidencia lo innovador que es este concepto en países como el nuestro y la necesidad de que este tipo de educación sea explorada y aplicada, puesto que como también se pudo observar, el concepto ha sido ya desarrollado y aplicado en países desarrollados como Estados Unidos.

5.2 Limitaciones

A continuación, se presentan las limitaciones del estudio, desde el punto de vista investigativo.

Para comenzar, esta investigación pretendía comprender las percepciones de los y las docentes participantes con respecto a la educación trauma-sensible.

A través de la observación de clases se buscó presenciar las interacciones entre profesor-alumnos y alumnos-alumnos, también la existencia de situaciones emergentes, y el comportamiento de los docentes con aquellos estudiantes que demandan más atención. Además, se tenía como finalidad analizar las herramientas trauma sensibles que los profesores utilizaban

con la diversidad del alumnado en sala. Sin embargo, el contexto actual de pandemia dificultó la capacidad de poder observar las clases de manera presencial. Paralelamente, el aforo de los colegios permitía que una menor cantidad de estudiantes participara de las clases presenciales, además de la existencia de estrictas reglas de distanciamiento, lo cual provocó que las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno fueran menores a lo esperado.

Al plantear el tema de la investigación, se tenía como objetivo entrevistar a docentes de educación media de la provincia de Concepción, ya que como investigadoras que cursan pedagogía en educación media era más fácil encontrar similitudes entre los sujetos de muestra y nosotras. No obstante, tres de los cuatro docentes entrevistados poseían título de profesor en educación media, pero se desempeñaban tanto en educación media como en educación básica, lo que se vio reflejado en sus respuestas, puesto que sus experiencias fueron vividas en ambos ciclos. A pesar de todo, la información recolectada continuó siendo valiosa para la investigación.

Otra limitación importante fue la falta de noción frente al concepto ‘trauma-sensible’, ya que, al ser un término relativamente nuevo, los docentes entrevistados no poseían conocimientos con respecto a este, lo que provocó un estado de alerta a lo largo de toda la entrevista y observación de clase, así como también que las respuestas de los entrevistados fueran menos específicas y más cerradas de lo esperado. Esto se debió a que en el consentimiento que se solicitó previamente se expusieron elementos como objetivos de la investigación y el tema de esta. La necesidad del conocimiento frente a este concepto era fundamental para determinar si los profesores realmente aplicaban herramientas de educación trauma-sensible en sus clases y conocer además su opinión y percepción de este sistema educacional.

Para finalizar, se había planteado realizar un focus group de seguimiento a los entrevistados, para saber si su perspectiva frente al concepto había cambiado y compartieran pensamientos, experiencias y consejos entre ellos. Debido a que la investigación se efectuó durante el periodo de clases, estos se veían con tiempos reducidos y dificultó juntar a los 4 docentes en una misma ocasión, por lo que se debió desistir de esta idea, y optar únicamente por la entrevista y observación de clases.

5.3 Proyecciones

Esta investigación tiene como finalidad ser un aporte para la educación chilena, y que de este modo, el concepto de “Educación trauma-sensible” sea de conocimiento universal a lo largo del país, contribuyendo al progreso y creación de una educación enfocada en los estudiantes. Asimismo, que el estudiantado sea contemplado como ser sintiente, con necesidades básicas que deben ser cumplidas para brindarles un aprendizaje óptimo. Por esto, se requiere un proceso de indagación continua, al igual que la popularización del concepto.

La educación trauma-sensible es un área relativamente nueva en Chile, lo que quiere decir que esta investigación puede servir como base para indagar sobre el tema con mayor profundidad en el futuro.

En la actualidad, el concepto de equidad de género ha resonado bastante debido a los movimientos sociales que han surgido. Chile es un país desigual, por lo que estudios enfocados en la educación trauma-sensible, que mantengan una perspectiva de género y equidad, son imprescindibles para el avance del país en materias de educación y sociedad, sobre todo teniendo en cuenta las experiencias traumáticas por las que pueden pasar los niños y niñas, relacionadas con su sexualidad, al igual que las diferencias y expectativas que se tiene de los profesores y profesoras dependiendo de su género. Cabe mencionar que esta espera está directamente asociada al liderazgo que pueda tener una profesora o profesor dentro del aula, y considerando esto pueden surgir posibles estudios que permitan develar de qué manera las expectativas sociales diferenciadas por género podrían aparecer o manifestarse en las formas particulares de ejercer el liderazgo, manejo emocional, gestión del clima, etc.

Teniendo en cuenta la desigualdad social y económica presente en el país, esta investigación puede servir de registro para futuras investigaciones que critiquen la existencia de diferencias entre los colegios particulares y gratuitos en Chile. La salud mental y la educación socio-emocional deben ser prioridad en ambos tipos de establecimiento, por lo que se debería dar un enfoque comparativo con docentes de ambos tipos de establecimientos educacionales. Con el objetivo final de obtener conocimientos sobre las diferencias en las percepciones de estos, y para en un futuro poder analizar la posibilidad de implementar un sistema de educación trauma-sensible en el país.

Entendiendo la diferencia entre el sistema educativo chileno, sus políticas y protocolos, y un sistema educacional de países como Estados Unidos, en donde se incluye la trauma sensibilidad como un área importante de formación del docente, impulsar investigaciones sobre el sistema de educación trauma sensible podría potenciar una futura implementación de este en nuestro país. De la misma manera, se puede potenciar el fortalecimiento de la formación docente desde un inicio para que profesores no escaseen de preparación con respecto a este tipo de educación. Además, en el caso de los docentes que hayan experimentado traumas durante su vida, puedan utilizar sus experiencias previas para poder ser apoyo a sus estudiantes.

Igualmente, se pueden desarrollar estudios en relación con cómo podría un sistema de salud mental, en formación estudiantil, básica, media y universitaria, afectar el futuro de los estudiantes y su crecimiento dentro del aula. Como se mencionaba anteriormente, en este tipo de educación, el profesorado tiene mayor noción con respecto a todo tipo de traumas, por lo tanto, significa un apoyo primordial para los estudiantes, debido a su amplia visión sobre el concepto de trauma. Asimismo, como el profesorado posee conocimiento, también es fundamental que los estudiantes lo aprendan, lo internalicen y generen conciencia frente a estas situaciones.

De la misma manera, sería beneficioso examinar la importancia de la familia como agentes que influyen en la disposición al aprendizaje del niño, niña o adolescente, descubrir de qué manera afectan los comportamientos de los padres o apoderados de los estudiantes en el desarrollo de ellos dentro del aula y en lo académico. Dentro de las características de la educación trauma sensible, y de acuerdo a Felipe Lecannelier (2018), es crucial considerar la participación de este grupo en conjunto con el colegio, profesores, y estudiantes para lograr generar cambios significativos en el proceso educativo.

Finalizando, cabe destacar que el contexto de los dos últimos años de pandemia que se han vivido recientemente, puede desencadenar diferentes reacciones tanto en los docentes como en los estudiantes, ya que sin duda el vivir en pandemia puede resultar en trauma. Ahora que se ha vuelto a la presencialidad en los colegios, estos deberán encontrar formas con las que enfrentar los sucesos ocurridos y sus resultados. La educación trauma-sensible puede ser una herramienta para solucionar esto, por lo que es un momento crítico para que se generen investigaciones y oportunidades de aprendizaje al respecto.

Para concluir se puede decir que este estudio, en lo que respecta a educación trauma sensible, demuestra la necesidad que existe en un país como Chile de la investigación y posible y futura práctica de esta modalidad de enseñanza, la cual abre las puertas para conocer lo que los y las docentes podrían lograr aplicar dentro de las salas de clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alisic, E., Bus, M., Dulack, W., Pennings, L., & Splinter, J. (2012). Teachers' experiences supporting children after traumatic exposure. *Journal of Traumatic Stress, 25*(1), 98-101.
- Angarita, J. R. (2007). Teoría de las necesidades de Maslow. *Obtenido de Teoría de las necesidades de Maslow: http://files.franklin-yagua.webnode.com.ve/200000092-e266ae35e3/Teoria_Maslow_Jose_Quintero.pdf*
- Arón, A. M., & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. *Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello*, 117-123.
- Artículo 19. Convención de derechos del niño. Chile. (1990).
- Australian Childhood Foundation. (2010). *Making SPACE for learning: trauma informed practice in schools*. Ringwood. www.childhood.org.au.
- Barrera, M. D. M., Tonon, G., & Salgado, S. V. A. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística, (74)*, 195-225.
- Bazdresch Parada, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, *7*(2), 50-71.

- De Bellis, M. D., Keshavan, M. S., Clark, D. B., Casey, B. J., Giedd, J. N., Boring, A. M., ... & Ryan, N. D. (1999). Developmental traumatology part II: brain development. *Biological psychiatry*, 45(10), 1271-1284.
- Bermúdez, J. F. G. (2012). La glonalización en el siglo XXI y su impacto en la educación, la cultura y habilidades. *Contribuciones a la Economía*, 17.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3).
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>.
- Bilbao, M. Á., Páez Silvia da Costa, D., & Martínez-Zelaya, G. (2013). Cambio en creencias básicas y crecimiento post estrés: un estudio transversal sobre el fuerte impacto de los hechos positivos sobre el bienestar. *Terapia psicológica*, 31(1), 127-139.
- Blanco, R. (2010). La equidad e Inclusión social. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4(3).
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain. *New York: McKay*, 20(24), 1.
- Boullier, M., & Blair, M. (2018). Adverse childhood experiences. *Paediatrics and Child Health*, 28(3), 132-137.
- Bowlby, J. (1980). La pérdida afectiva. Buenos Aires: Paidós

- Bremner JD, Elzinga B, Schmahl C, Vermetten E. (2008) Structural and functional plasticity of the human brain in posttraumatic stress disorder. *Prog Brain Res.* ;167:171-86
- Brunet, I.; Belzunegui, A. y Pastor, I. (2000). Les tècniques d'investigació social i la seva aplicació. Tarragona, Servei Lingüístic de la Universitat Rovira i Virgili.
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2016). Trauma-informed positive education: Using positive psychology to strengthen vulnerable students. *Contemporary School Psychology, 20*(1), 63-83.
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2016). Trauma-informed flexible learning: classrooms that strengthen regulatory abilities. *International journal of child, youth and family studies, 7*(2), 218-239.
- Bernfeld, S. (1951). Sigmund Freud, MD, 1882—1885. *International Journal of Psycho-Analysis, 32*, 204-216.
- Burger J, McCue HS, Forsyth B, Leventhal J, Leaf P.(1993). Psychological Sequelae of Medical complications during pregnancy. *Pediatrics*; 91: 566-71.
- Bruns, E., Walrath, C., Glass-Siegel, M., Acosta, O., Anderson, K., & Weist, M. (1999). Outcomes associated with expanded school mental health in Baltimore: The school mental health climate survey. Baltimore, MD: Baltimore Mental Health Systems, Inc.

- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de salud pública*, 76, 409-422.
- Carrasco, E. (2018). ¿Qué hacer con niños que manifiestan conductas disruptivas en el aula? *Revista ventana abierta Revista digital de afiliados ANPE*.
<https://www.printfriendly.com/p/g/xuzw5X>
- Cartilla Maltrato, abuso, acoso, estupro. Ministerio de Educación (MINEDUC). (2017). página 25.
- Castellano, A. (2012) El Profesor, principal agente de la motivación. Trabajo fin de máster para optar al título de Psicólogo, Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja.
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *Eduteka*. 11, 1-13.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2005). Child maltreatment. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, 1, 409-438.
- CECODAP (2003) *Mediadores por la Paz: Promoviendo la Convivencia Escolar*. Ed. El Papagayo, Venezuela
- Claro, J. S. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 347-359.
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2006). *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents*. New York: The Guilford Press.

- Cole, S. F., O'Brien, J. G., Gadd, M. G., Ristuccia, J., Wallace, D. L., & Gregory, M. (2009). Helping traumatized children learn: Supportive school environments for children traumatized by family violence.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development, 18*(2), 324–352.
- Costa, P. A., Zamora, H. A., & Gutiérrez, C. G. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista enfoques educacionales, 5*(1).
- Crespo, N., & Ascorra, P. (2003). El desarrollo de la capacidad autoreflexiva: posibles vínculos entre el clima social de aula y la metacompreensión lectora. *Psyche, 12*(2).
- Cuadrado, M. (1998). Los programas de desarrollo de la inteligencia emocional. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d071.pdf>
- Decreto con Fuerza de Ley N° 2 Violencia escolar Artículo 16 D. Ministerio de educación. Chile. (2009)
- De Bellis, M. D. (2005). The psychobiology of neglect. *Child maltreatment, 10*(2), 150-172.
- Delgado, O. A. (2007). *Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia*. Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad

- de Sevilla. <https://psicopedia.org/wp-content/uploads/2014/06/Riesgos-en-la-adolescencia.pdf>
- Delgado, A. O. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.
 - Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. La Educación encierra un tesoro. Francia. Ed. UNESCO.
 - Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
 - Díaz Díaz, M. J., & Cid Rodríguez, S. (2012). *Dos experiencias de pedagogía no tradicional: educación libertaria y Montessori* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).
 - Díaz Sanjuán, L. (2010). La observación.
 - Decreto con Fuerza de Ley N° 2 del año 2009, del Ministerio de Educación, que fue modificado por la Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar que incorporó entre otros el artículo 16 D.
 - Doyle, W. (1986). Classroom Management Techniques and Student Discipline.
 - Edleson, J. L. (1999). Children's witnessing of adult domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(8), 839-870.

- Edleson, J. L. (1999). The overlap between child maltreatment and woman battering. *Violence Against Women*, 5(2), 134-154.
- Ertmer, P. & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Evertson, C. M., & Harris, A. H. (1992). What We Know about Managing Classrooms. *Educational leadership*, 49(7), 74-78.
- Fantuzzo, J. W., DePaola, L. M., Lambert, L., et al. (1991). Effects of interparental violence on the psychological adjustment and competencies of young children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 258– 265.
- Fantuzzo, j. & Mohr, w. (1999): “Prevalence and effects of child exposure to domestic violence”, *The Future of Children* 9(3), 21-32
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.
- Figueroa, E. C. M., & Barcia, L. A. A. (2021). Manejo de las conductas disruptivas en la convivencia estudiantil en la básica superior. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 411-432.
- Figueroa, Rodrigo A, Cortés, Paula F, Accatino, Luigi, & Sorensen, Richard. (2016). Trauma psicológico en la atención primaria: orientaciones de manejo. *Revista*

médica de Chile, 144(5), 643-655. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034->

98872016000500013

- Florenzano R, Weil K, Cruz C, Acuña J, Fullerton C, Muñiz C, Leighton C & Marambio M. (2002). Personalidad limítrofe, somatización, trauma y violencia infantil: un estudio empírico.. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*. 40: 335-40.
- Fonagy, P. & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22, 307-335.
- Fontanilla López, M. J. (2012). La violencia lingüística en el aula.
- Forns, M. (1994) El psicólogo en el contexto educativo. *Anuario de Psicología*, 63, 187-211.
- Fundación America por la infancia. (s.f.) *La primera infancia*. E. P. Relaciones de apego.
- García-Huidobro, J. E., & Bellei, C. (2003). Desigualdad educativa en Chile. *Santiago: Universidad Alberto Hurtado*, 62.
- García, F., Jaramillo, C., Martínez, A., Valenzuela, I. y Covar, F. (2014). Respuestas psicológicas ante un desastre natural: estrés y crecimiento postraumático. *Liberabit*, 20 (1), 121-130.
- Garduño T, E. Montes P, L. Medina V, L & Medina-Gual, L (2020). Categorización pedagógica Freiriana de buenas prácticas docentes en educación básica durante la contingencia por COVID-19.

- Garino, D. (2008). La producción de discursos en los medios de comunicación en torno al trastorno por déficit de atención e hiperactividad. En *V Jornadas de Sociología de la UNLP 10, 11 y 12 de diciembre de 2008 La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(3), 493-507.
- González González, E. (2020). El coronavirus, ¿una crisis inédita?. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 203-208). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- González Ramírez, M. T., & Hernández, R. L. (2006). Síntomas psicossomáticos y teoría transaccional del estrés.. *Ansiedad y estrés*, 12(1).
- Gordillo, M. G., Fernández, M. I. R., Herrera, S. S., & Almodóvar, Z. C. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*., 1(1), 195-202.
- Green, S. (2020). *Students Need to Maslow before They Can Bloom* (Doctoral dissertation, Trevecca Nazarene University).
- Griffin, G. (2011). *Public systems: Responding to students affected by trauma*. Retrieved from lecture notes: Child and Family Policy Forum. University of Chicago.

- Guzmán Olaya, B, Tarragona, MJ, de la Osa, N, Ezpeleta, L (2008). Protocolo de evaluación de niños y adolescentes víctimas de la violencia doméstica. *Papeles del Psicólogo*, 29(1),123-135.
- Hacking, I. (1995). *Rewriting the Soul. Multiple Personality and the Sciences of Memory*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press Cap. VIII: “Trauma. The Sciences of Memory”
- Harris, N. B. (2018). *The deepest well: Healing the long-term effects of childhood adversity*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Hernández, P. (2008). Los campos de acción del psicólogo educativo. *Psicología científica*.com. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-321-1-los-campos-de-accion-del-psicologo-educativo.html>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación, (6), 173. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hirmas, C., & Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*.
- Hoagwood, K., & Erwin, H. D. (1997). *Effectiveness of school-based mental health services for children: A 10-year research review*. *Journal of Child and Family Studies*, 6, 435- 451.

- Immordino-Yang, M. H. (2016). Emotion, sociality, and the brain's default mode network: Insights for educational practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 211-219.
- Janet, P (1919). *Psychological healing*. Nueva York, Estados Unidos: Macmillan. (Obra original publicada en 1894).
- Jaramillo Velásquez, T. D. J., & Torres Tamayo, C. D. J. (2014). La práctica de la escuela, una vivencia sin rostro: Un estudio etnográfico con las niñas "etiquetadas" de bajo rendimiento académico, de grado quinto de básica primaria, de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas del barrio Florencia de la ciudad de Medellín.
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Investigación cualitativa en Salud*.
- Jouriles, E. N., McDonald, R., Norwood, W. D., & Ezell, E. (2001). Issues and controversies in documenting the prevalence of children's exposure to domestic violence.
- Kerr, S., Melley, A., Travea, L. & Pole, M. (2003). The relationship of emotional expression and experience to adult attachment style. *Individual Differences Research*, 1, 108-123
- Kerig, P. K., Fedorowicz, A. E., Brown, C. A., Patenaude, R. L., & Warren, M. (1999). When warriors are worriers: Gender and children's coping with interparental violence. *Journal of Emotional Abuse*, 1(2), 89-114.

- Kinniburgh, K M. Stolbach, B & Arvidson, J. (2014). Sistemas informados para el trauma. <https://fdocuments.ec/reader/full/sistemas-informados-para-el-trauma-trauma-kristine-m-kinniburgh-lcsw-brad>
- Kobak, R. & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: working models, affect regulation and representations of self and others. *Child Development*, 59, 135-146.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Lacadée, P. (2017). Los sufrimientos modernos del adolescente. UNSAM.
- Lara Sierra, Joaquín. (2006). Evaluación Continua. Reportaje exclusivo para el *The Cartagena Herald*.
- Lawrence, J., Steed, D. y Young, P. (1977) *Disruptive Behaviour in a Secondary School*, Educational Studies Monograph No 1, University of London Goldsmiths College.
- Lecannelier, F. (2018). *El trauma oculto en la infancia*. Sudamericana.
- Lepkowski, J., Tucker, C., Brick, J., de Leeuw E, Japac, L., Lavrakas, P., Link, M., y Sangster, L.(2008), *Advances in telephone survey methodology*, Nueva York: Willey, pp. 3-26.
- Ley n. 20.845, 29 de mayo de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en

- establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Santiago de Chile, 2015 b.
- López, S. M., & Suárez, E. (2017). Trauma y adolescencia. In *VI Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (La Plata, 2017)*.
 - Lowry, S. (1993). Teaching the teachers. *BMJ: British Medical Journal*, 306(6870), 127.
 - Magai, C., Hunziker, J., Mesias, W. Culver, L. (2000). Adult attachment styles and emotional biases. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 301-309.
 - Magen, R. H., Conroy, K., Hess, P. M., Panciera, A., & Simon, B. L. (2001). Identifying domestic violence in child abuse and neglect investigations. *Journal of Interpersonal Violence*, 16(6), 580-601.
 - Maldonado, C. E. R. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (26), 1-18.
 - Manotas, M. D. M., Brito, M. U., & Sprockel, B. X. V. Impact of traumatic experiences on cognitive, emotional and familiar development in children and adolescents victims of violence.
 - Manzi, J., Flotts, P., & Ramos, I. (2007). Informe: Construcción de escalas para evaluar el clima social en el aula en estudiantes y profesores de primer ciclo básico.

*Documento entregado a la Corporación Municipal de Puente Alto. Santiago:
Municipalidad de Puente Alto.*

- Marí, R. Bo, R. Climent, C.(2010). Propuesta de Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en la Entrevista. Tarragona: Revista de Ciencias de la Educación. ISSN 1135-1438. Valencia.
- Márquez Guanipa, Jeanette, & Díaz Nava, Judith, & Cazzato Dávila, Salvador (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18),126-148.[fecha de Consulta 6 de Enero de 2022]. ISSN: 1317-102X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118447007>
- Martínez-Otero, V. (2006). Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (2).
www.rieoei.org/deloslectores/1349Martinez.pdf
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Maslow, A. (2004). Jerarquía de necesidades. *México: Quetzal*.
- Mathes, E. W. (1981). Maslow's hierarchy of needs as a guide for living. *Journal of Humanistic Psychology*, 21(4), 69-72.

- MBE (2008). Marco para la buena enseñanza. CPEIP. Ministerio de Educación.
<https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Mejía, J. (2002). Perspectiva de la Investigación Social de Segundo Orden.
- Méndez, G. H. (2018). El valor de educar bien. Promoviendo el respeto dentro del aula. *Aula de Encuentro*, 20(1).
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Mesa-Gresa, P., & Moya-Albiol, L. (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el ‘ciclo de la violencia’. *Revista de neurología*, 52(8), 489-503
- Miele Barrera, M. D., Tonon, G., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, (74), 195-225.
- Miller, J-A. (2005). En Dirección a la adolescencia, Intervención de clausura de la 3° Jornada del Institut de l’Enfant “Interpretar al niño”, en: *Psicoanálisis inédito*.
<http://www.psicoanalisisinedito.com/search?q=En+direcci%C3%B3n+a+la+adolescencia>
- Minahan, J. (2019). Trauma-informed teaching strategies. *Educational Leadership*, 77(2), 30-35.

- Mikulincer, M., Shaver, P. & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77-102
 - Montecinos, C., PUCV, C. L. E., Uribe, M., & Volante, P. (2020). Informe elaborado en el marco de las propuestas en la educación trabajo interuniversitario mesa social covid-19.
 - Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC.
 - Moreno, A. (2016). *La adolescencia*. Editorial UOC.
 - Morgan A, Pendergast D, Brown R & Heck D (2015), Relational ways of being an educator: trauma-informed practice supporting disenfranchised young people.
 - Multicultural aspects of library media programs.(1992) Libraries Unlimited.
- Nail, Oscar, Valdivia, Jorge, Rojas, Darío, & Monereo, Carles. (2019). Las emociones surgidas ante un incidente crítico en el ámbito del liderazgo eficaz: estudio comparativo entre directivos noveles y expertos. *Calidad en la educación*, (51), 281-314. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.645>
- Nassem, E., & Harris, A. (2015). Why do children bully?. *School Leadership Today*, 6(5), 68-73.
 - Nolla Cao, Nidia. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Educación Médica Superior*, 11(2), 107-115. Recuperado en 13 de

- octubre de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411997000200005&lng=es&tlng=es.
- Oehlberg, B. (2008). Why schools need to be trauma informed. *Trauma and Loss: Research and Interventions*, 8(2), 1-4.
 - Olivera, S. W. (2011). Taxonomía de Bloom. *Universidad Cesar Vallejo*, 4.
 - Pacheco, N. E., Peña, L. R., & Garrido, M. P. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (368), 65-72.
 - Palet, A., & Aguirre, P. de (Eds.). (2017). *Desiguales: orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile* (Primera edición). Santiago, Chile: PNUD : Uqbar Editores.
 - Pérez, C., Fasce, E., Coloma, K., Vaccarezza, G., & Ortega, J. (2013). Percepción de académicos de carreras de la salud de Chile sobre el perfeccionamiento docente. *Revista médica de Chile*, 141(6), 787-792.
 - Peterson, S. (2018, enero 22). *About Child Trauma*. Nctsn.org.
<https://www.nctsn.org/what-is-child-trauma/about-child-trauma>
 - Phifer, L. W., & Hull, R. (2016). Helping students heal: Observations of trauma-informed practices in the schools. *School Mental Health*, 8(1), 201-205.
 - Pontalis, J. y Laplanche, J. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*.

- Ramírez, E. R. S., & Hervis, E. E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. In *Procesos formativos en la investigación educativa: diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-222). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.

- Redondo, J. (2007). Aportes del Psicólogo Educacional a los Establecimientos Educativos. http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/aporte_psi_educ_centros_educativos.pdf

- Rehman, A. (2021). Big T vs Little T Trauma: What's the Difference? <https://www.griefrecoveryhouston.com/big-t-vs-little-t-trauma/>

- Retana, J. Á. G. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36(1), 1-24.

- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools : And what to do about it*. London: Jessica Kingsley.

- Rivera, A., Caballero, N., Pérez, I. y Montero, M. (2010). SCL-90 R: distrés psicológico, género y conductas de riesgo. *Universitas Psychologica*, 12 (1), 105-118.

- Rodríguez, G. & Gil, J. & Garcia, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa / Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez.

- Sandín, B., Rodero Fernández, B., Santed Germán, M. A., & García Campayo, J. (2006). Sucesos vitales estresantes y trastornos de pánico: relación con el inicio del trastorno, la gravedad clínica y la agorafobia.

- Sánchez Fernández, S., Mesa Franco, M. D. C., Seijo Martínez, D., Alemany Arrebola, I., Rojas Ruiz, G., Ortiz Gómez, M. D. M., ... & Fernández Bartolomé, A. M. (2009). Convivencia escolar y diversidad cultural: estudio sobre la convivencia escolar en centros educativos de Melilla.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Schunk, D. (2012). Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa. México: Pearson Educación.
- Scrivener, J. (2012). *Classroom management techniques*. Cambridge University Press.
- Schutz, A. (1973). Collected papers i: the problem of social reality. The Hague, the Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Shapiro, F. (2001). *Eye movement desensitization and reprocessing: Basic principles, protocols and procedures* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y. & Thijs, J.T. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educ Psychol Rev* 23, 457–477 (2011).
<https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Superintendencia de Educación. (2018). Carta de derechos ciudadanos. Superintendencia de Educación.

- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1984). La observación participante en el campo. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica.*
- Teliz, E. G., Pacheco, L. D. C. M., Velázquez, L. M., & Medina-Gual, L. (2020). Categorización pedagógica Freiriana de buenas prácticas docentes en educación básica durante la contingencia por COVID-19.
- The Burke Foundation. (2019, abril 25). *Adverse Childhood Experiences (ACES)*. Burkefoundation.org. <https://burkefoundation.org/what-drives-us/adverse-childhood-experiences-aces/>
- Trends, C. (2021). Racial and ethnic composition of the child population.(2018). *Accessed August, 30.*
- Treviño, E. *et al.* (2010). *Factores Asociados al Logro Cognitivo de los Estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: LLECE - UNESCO.
- Trucco M. (2002) Estrés y trastornos mentales: aspectos neurobiológicos y psicosociales. *Rev Chil NeuroPsiquiatr; Suppl 2: 8-19.*
- Uhernik, J. A. (2016). *Using neuroscience in trauma therapy: Creative and compassionate counseling*. Routledge.
- UNESCO (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina.*

- UNICEF en Chile. (s/f). Unicef.org. Recuperado el 15 de octubre de 2021, de <https://www.unicef.org/chile/>

- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Children's Bureau. (2010). Child Maltreatment 2008. http://www.acf.hhs.gov/programs/cb/stats_research/index.htm#can

- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology, 19*(2), 157-176.

- Van der Kolk, B. A., & Courtois, C. (2005). Editorial comments: Complex developmental trauma. *Journal of Traumatic Stress, 18*(5), 385–388.

- Vitriol, G. (2005). Relación entre psicopatología adulta y antecedentes de trauma infantil. *Revista chilena de neuro-psiquiatría, 43*(2), 83-87.

- Vitriol, V. Cancino, A. Leiva-Bianchi, M. Serrano, C. Ballesteros, S. Potthoff, S. Cáceres, C, Ormazábal, M. Asenjo, A. (2017). Depresión adulta y experiencias infantiles adversas: evidencia de un subtipo depresivo complejo en consultantes de la atención primaria en Chile. *Revista médica de Chile, 145*(9), 1145-1153. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872017000901145>

- Vučina, T. (2021). EMDR Treatment of Phobia of Thirteen Years Old Girl-Case Study. *Psychiatria Danubina, 33*(suppl 1), 46-48.

- Wang, P. S., Simon, G. E., & Kessler, R. C. (2008). Making the business case for enhanced depression care: the National Institute of Mental Health-Harvard Work Outcomes Research and Cost-effectiveness Study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 50(4), 468-475.
- Watkins, C., & Wagner, P. (1991). La disciplina escolar. *Propuesta de trabajo en el marco global del centro*.
- World Health Organization. (2006). Sistema de salud mental en Chile. Informe de la evaluación del sistema de salud mental en Chile usando World Health Organization - Assessment Instrument for Mental Health Systems (WHO-AIMS). Santiago, Chile: OMS, Ministerio de Salud.
- Zambrano, N. (2018). *Primero Maslow que Bloom*. El Horizonte. Retrieved 15 October 2021, from <https://d.elhorizonte.mx/opinion/editorial/primero-maslow-que-bloom/2293015>
- Zegarra-Valdivia, J. A., & Chino-Vilca, B. N. (s. f.). *Neurobiología del trastorno de estrés postraumático*. Revista Mexicana de Neurociencia. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexneu/rmn-2019/rmn191d.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

Ficha del proyecto de investigación

DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA

Concepción, 1 de octubre de 2021

Ficha de la investigación

El proyecto de investigación se denomina “Apropiación y percepciones sobre educación trauma-sensible en profesores de enseñanza media en colegios subvencionados en la ciudad de Concepción”, y su objetivo principal es descubrir las nociones que poseen los docentes de enseñanza media con respecto a las herramientas de la educación trauma sensible para el mejoramiento del clima escolar.

El estudio será realizado por las estudiantes Victoria Carolina Agurto Herera, Sofia Paz Rifo Aldana, Belen Scarlet Gutierrez Melgarejo, Lissette Deyanira Millan Arriagada de la carrera de Pedagogía Media en Inglés, perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y serán guiados por la Docente Gabriela Isabel Oviedo Muñoz.

La participación en esta investigación es voluntaria, no tiene pago o compensaciones asociadas, y consta de los siguientes procedimientos: una entrevista semiestructurada de duración aproximada 1 a 2 horas, observación de una clase, y finalmente un focus group para compartir diferentes perspectivas entre docentes. Este estudio se desarrollará dentro del periodo del 11 al 23 de octubre del 2021.

Los resultados de la investigación podrán ser difundidos y/o publicados en medios que posean fines académicos, siempre resguardando la privacidad de los datos de los participantes.

El apoyo al desarrollo de esta investigación es fundamental, puesto que contribuirá datos relevantes para el objetivo de nuestra investigación sirviendo como una base para futuros estudios.

En caso de que considere necesario aclarar cualquier duda o consultas:

Investigador 1: Nombre del investigador responsable: Victoria Carolina Agurto Herrera Email: vagurto@emingles.ucsc.cl Teléfono: +569 31793404

Firma de Investigador responsable _____

Investigador 2: Nombre del investigador responsable: Sofia Paz Rifo Aldana Email: srifo@emingles.ucsc.cl Teléfono: +56973864212

Firma de Investigador responsable _____

ANEXO 2

Carta de presentación al establecimiento

DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA

Concepción, 1 de octubre de 2021

Señor/a Director/a

Presente

De nuestra consideración:

La Universidad Católica de la Santísima Concepción, a través del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, lleva adelante el proceso de construcción del Seminario de Grado de los estudiantes de Pedagogía, que constituye un proceso riguroso de investigación educacional aplicado a la realidad local, con alto valor formativo para instalar en los estudiantes de pedagogía las competencias investigativas que, a futuro, requerirán en el ejercicio de su práctica profesional.

En este proceso se pretende indagar en los diferentes planos de la realidad educacional de los establecimientos educacionales de la región, con el fin de obtener información objetiva y científicamente trabajada que puede ser de mucha utilidad para su establecimiento educacional, en tanto que podría colaborar a la toma de decisiones tanto de tipo administrativas como pedagógicas.

Cabe señalar que la información obtenida es de absoluta confidencialidad para los colegios.

Por lo tanto, es de vital importancia para nuestros alumnos investigadores, contar con su aprobación como Directora, para desarrollar parte de su estudio en su prestigiosa institución.

El tema a investigar en esta oportunidad es: Apropiación y percepciones sobre educación traumática en profesores de enseñanza media en colegios subvencionados en la ciudad de Concepción. y los estudiantes de Pedagogía responsable son: Victoria Carolina Agurto Herera 20.022.392-6,, Sofia Paz Rifo Aldana 20.256.468-2, Belen Scarlet Gutierrez Melgarejo 20.364.139-7, Lissette Deyanira Millan Arriagada 20.364.139-7 de la carrera Pedagogía Media en Inglés siendo asesorados por el (la) académico (a) de nuestra Facultad de Educación: Sra Gabriela Oviedo Muñoz, (email: gabriela.oviedo@ucsc.cl; Teléfono: +56 9 2007 5786)

Por la presente, expresamos a usted nuestros más cordiales saludos y agradecimientos de parte de la Facultad de Educación y en especial del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, por apoyar el trabajo investigativo de nuestros estudiantes, que por cierto redundará en la calidad educativa de nuestra región.

Para cualquier consulta rogamos ponerse en contacto con el /la profesor (a) guía de los estudiantes o en su efecto con la Jefe del Departamento Fundamentos de la Pedagogía.

Sin otro particular, saludan cordialmente a usted,

Prof. Mg. Gabriela Oviedo

Muñoz

Profesor Guía

Prof. Dr. Felipe Sepúlveda López

Jefe Departamento de Fundamentos de la Pedagogía

ANEXO 3

Carta de consentimiento informado entrevistas

DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA

Concepción, 11 de octubre de 2021

Consentimiento informado

Usted toma conciencia de que esta recopilación consiste en una entrevista semi-estructurada con una duración estimada de 1 a 2 horas, entre la fecha del 11 al 22 de octubre del año 2021. En la cual se tratarán temas relacionados con la educación trauma-sensible, tales como experiencias, ideas, percepciones, entre otros. De igual manera, toma conocimiento de que los datos recolectados serán utilizados y/o analizados posteriormente con la discreción pertinente.

Los resultados de la investigación podrán ser difundidos y/o publicados en medios que posean fines académicos, siempre resguardando la privacidad de los datos de los participantes. Usted es libre de acceder a la investigación y de retirar su autorización en cualquier momento. El Consentimiento Informado será firmado en 2 copias idénticas, dejando una copia en su poder y la otra para los responsables del estudio.

Declaro haber leído la totalidad del documento, estoy completamente de acuerdo y acepto participar del estudio. _____

FIRMA

ANEXO 4

Consentimiento informado observación de clase

DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA

Concepción, 11 de octubre de 2021

Consentimiento informado

Usted toma conciencia de que esta recopilación consiste en una entrevista semi-estructurada con una duración estimada de 1 a 2 horas, entre la fecha del 11 al 22 de octubre del año 2021. En la cual se tratarán temas relacionados con la educación trauma-sensible, tales como experiencias, ideas, percepciones, entre otros. De igual manera, toma conocimiento de que los datos recolectados serán utilizados y/o analizados posteriormente con la discreción pertinente.

Los resultados de la investigación podrán ser difundidos y/o publicados en medios que posean fines académicos, siempre resguardando la privacidad de los datos de los participantes. Usted es libre de acceder a la investigación y de retirar su autorización en cualquier momento. El Consentimiento Informado será firmado en 2 copias idénticas, dejando una copia en su poder y la otra para los responsables del estudio.

Declaro haber leído la totalidad del documento, estoy completamente de acuerdo y acepto participar del estudio. _____

FIRMA

ANEXO 5

Entrevista semi-estructurada

Introducción

1. ¿Cuál es su rol en el establecimiento?
2. ¿De qué universidad se tituló? ¿hace cuantos años?
3. ¿Cuántos años tiene de experiencia docente?
4. ¿Tiene o ha tenido jefatura en el curso?

Formación académica

5. ¿Cuáles son sus conocimientos acerca del trauma? ¿Qué considera como trauma?
6. ¿Qué comprende usted sobre las prácticas trauma-sensibles y su relación con las prácticas docentes? ¿Obtuvo usted alguna formación con respecto a la pedagogía trauma sensible?
7. ¿Tiene experiencia o formación en aprendizaje socioemocional? ¿De qué tipo?
8. ¿Cuáles herramientas considera usted que el sistema educativo chileno ha implementado para mejorar el clima escolar dentro de los últimos años? ¿Qué herramientas considera usted que en el sistema educativo chileno carecen para un mejor clima en el aula?
9. De acuerdo a su formación universitaria, ¿existían ramos/cátedras que se especializan en el como tratar con estudiantes disruptivos?
10. ¿Ha tomado cursos/seminarios que puedan beneficiar su experiencia docente desde un enfoque socioemocional? ¿Como cuales? ¿En qué consisten?

Experiencias externas al aula

11. Dentro de sus experiencias personales, ¿considera usted que vivió alguna situación particular que impactó en cómo desarrolla sus clases actualmente?
12. ¿Se ha visto involucrado en situaciones con estudiantes, en donde el/la psicólogo o psicopedagogo del establecimiento deba intervenir? ¿Cómo, cuál o cuáles?
13. Dentro de su experiencia como docente, ¿considera adecuadas las medidas que el colegio toma con temas críticos? Explique
14. En caso de que un estudiante haya sufrido una agresión sexual fuera del aula, ¿Cuál es el protocolo que tiene el establecimiento?, ¿Qué haría usted como docente?
15. ¿Qué protocolos posee el establecimiento con respecto a la violencia de género?
16. Autoridades externas al aula, tales como psicopedagogos, psicólogos u otros, ¿están constantemente pendientes de los estudiantes?

Experiencias dentro del aula

17. En caso de que un estudiante haya sufrido una agresión sexual dentro del aula/durante la clase, ¿Cuál es el protocolo del establecimiento?, ¿Qué acciones tomaría usted como docente?
18. En casos de un alumno disruptivo ¿Que estrategias utiliza para el mejoramiento de su experiencia de aprendizaje?
19. ¿Cómo el comportamiento de sus estudiantes afecta al clima en la sala de clases?

20. ¿Su establecimiento ha adquirido/adoptado/acogido alguna medida para visibilizar el trauma en el aula?, ¿Cuál sería su percepción con respecto a tales medidas?
21. ¿Qué aspectos de una pedagogía trauma sensible considera que serían beneficiosos para sus estudiantes y para el clima de la sala?.
22. Al utilizar estrategias trauma-sensibles en el aula, ¿Qué cambios nota en el comportamiento de los estudiantes? ¿Qué cambios nota en su desarrollo cognitivo?
23. ¿De qué manera trabaja con el/la psicólogo/a o psicopedagogo/a del establecimiento?
24. ¿Qué aspectos de la pedagogía trauma-sensible considera que son los más complicados de utilizar? ¿Por qué?
25. Durante su años de experiencia como docente, ¿Se ha enfrentado a casos de bullying entre los estudiantes? ¿qué ha hecho al respecto? En caso de que no, ¿qué haría?.
26. En todos sus años de experiencia, ¿Ha presenciado violencia de género dentro del aula?, ¿Cómo lo manejó?, Si es que no, ¿Cómo lo manejaría?
27. Si se presentara el uso de drogas o alcohol en el aula, ¿cómo afectaría el entorno?, ¿cómo lo abordaría?.
28. ¿Ha tratado con estudiantes diagnosticados con alguna clase de trastorno por déficit de atención con hiperactividad o similares?

ANEXO 6

Guión de entrevista semiestructurada

Datos del entrevistado (edad, estudios, profesión, actividad laboral)

Tema	Subtemas
1. Formación académica	<ul style="list-style-type: none">● 1.1 Conocimientos respecto al trauma y la trauma-sensibilidad● 1.2 Herramientas para mejorar el clima● 1.3 Experiencia en educación socioemocional
2. Experiencias externas al aula	<ul style="list-style-type: none">● 2.1 Situación traumática vivenciada● Experiencias con estudiantes con trauma● 2.2 Conocimientos de protocolo escolar respecto situaciones críticas● 2.3 Profesionales para el apoyo socioemocional de los estudiantes
3. Experiencias dentro del aula	<ul style="list-style-type: none">● 3.1 Clima● 3.2 Manejo de grupo● 3.3 Bullying● 3.4 Violencia de género● 3.5 Abuso sexual● 3.6 Drogas y alcohol
4. Aspectos trauma-sensibles	<ul style="list-style-type: none">● 4.1 Visibilización del trauma● 4.2 Pedagogía trauma-sensible● 4.3 Estrategias trauma-sensible● 4.4 Trabajo colaborativo con psicólogos y psicopedagogos

Caracterización de los hombres y mujeres participantes de las entrevistas semiestructuradas.

- Hombre de 56 años, profesional, se desempeña como profesor de filosofía en establecimiento educacional particular subvencionado.
- Mujer de 37 años, profesional, se desempeña como profesora de educación física en establecimiento educacional particular subvencionado
- Hombre de 28 años, profesional, se desempeña como profesor de inglés en un establecimiento particular subvencionado
- Hombre de 28 años, profesional, se desempeña como profesor de lenguaje y comunicación en un establecimiento particular subvencionado

ANEXO 7

Tabla cotejo observación de clases

Notas de campo-Observación de clases
Profesor(a): Colegio: Observador(a): Fecha:

Aspectos	Existe	No existe
a. Contención verbal		
Observaciones:		
b. Gritos o llamados de atención		
Observaciones:		

c. Amenazas o castigos		
Observaciones:		
d. Momentos de crisis.		
Observaciones:		
e. Estudiantes disruptivos.		
Observaciones:		
f. Participación de los alumnos		
Observaciones:		
g. Respeto y atención a diversas opiniones.		

Observaciones:		
h. Existe un clima de calma.		
Observaciones:		
i. Apoyo o ayuda a los alumnos		
Observaciones:		
j. Tiene en cuenta las distintas habilidades de sus estudiantes al momento de asignarles tareas/actividades.		
Observaciones:		
k. Tipo de jerarquía en el aula		
Observaciones:		

l. Incorporación de otros profesionales del equipo docente, administrativo o asistentes de la educación		
Observaciones:		
m. Entrega de premios.		
Observaciones:		
n. Otro tipo de observación		
Observaciones:		

ANEXO 8

Malla categorial con extractos

Categoría	Subcategoría	Extracto
Formación continua	Aprendizaje adquirido mediante cursos, capacitaciones, postgrados, etc	“(…) Bueno el postítulo si, lo hice en psicología educacional en la Universidad del desarrollo, me titulé el 9 de marzo del 2020(…)”
Formación Universitaria	Aprendizaje faltante durante la universidad	“(…) formación de la universidad yo creo que muy poca. Lo que más nos entregaron en el tema... que tuvimos una asignatura en donde nos enseñaban a hacerle, por ejemplo, clases a niños sordos, mudos, con alguna discapacidad física (…)”

Formación autodidacta	Aprendizaje adquirido de forma autodidacta	“(…) pero más que nada lo que he aprendido, lo he aprendido con mi experiencia y con lo que nos ha entregado el colegio a lo largo de los años(…)”
Formación universitaria	Aprendizaje adquirido durante la universidad	“(…) puede ser psicología de la educación… es más que nada la asignatura en donde más nos enseñaron cuando teníamos… pero eso es como más básico. Después la práctica no sé si me sirvió mucho.”
Formación universitaria	Aprendizaje faltante durante la universidad	“Nosotros tenemos hartos ramos de educación, pero muy pocos que nos sirvan… de hecho falta todavía, falta mucho de eso que enseñen más (…)”
Formación universitaria	Aprendizaje faltante durante la universidad	“Si ojalá la universidad hubiera tenido varios ramos que ahora como que faltan (… si hubiera sido distinto… porque ahora ya sé cómo funciona el tema, pero cuando eres primeriza entonces ahí te hacen falta estas herramientas.”

<p>Formación universitaria</p>	<p>Aprendizaje adquirido durante la universidad</p>	<p>“(…)o sea, bueno, los ramos de psicología y todo eso, digamos, todos los tuvimos, pero, en un contexto escolar muchas ... uno apela a los recursos que uno tiene de acuerdo a la experiencia propia, entonces más que apelar a eso, digamos, y acordarme de la parte teórica y de lo que quizás yo pude haber recibido en mi formación (...)”</p>
<p>Clima</p>	<p>Alumnos disruptivos</p>	<p>“(…) cuando suceden ese tipo de cosas digamos yo lo que hago es simplemente sacar a los estudiantes que están involucrados, individualmente conversar con ellos y decirles “oye sabes que estoy haciendo una clase importante y necesito que te quedes tranquilo, que mantengas silencio, que levantes la mano para hablar, recuerda las reglas de la clase”(…)”</p>

Formación universitaria	Aprendizaje faltante durante la universidad	“Claro, en la Universidad de Concepción se le da poco énfasis, la verdad es que nosotros tenemos bastante énfasis en tema lingüístico, en lo que tiene que ver con el idioma, pero quizás un comienzo de prácticas más temprano o una actualización de la malla (...)”
----------------------------	---	--

<p>Experiencias vicarias (cercana)</p>	<p>Acoso escolar</p>	<p>“(…) un niño que llega de la nada y me muestra una imagen de un compañero sentado al que le estaban enfocando sus partes íntimas porque justo tenía las manos ahí, entonces, se suponía que el chiste de la foto, y por lo que yo supuestamente tenía que reírme, era porque el niño tenía las manos en los genitales, entonces yo quedé mirando al niño que me la mostró y le dije ‘¿y eso?’ y me dice ‘no es que la sacamos’ muerto de la risa, y yo le digo ‘¿quién sacó esa foto?’ y me dijo ‘no, fue tal y tal’, y yo que estaba haciendo la clase me percaté que el niño al que le habían sacado la foto estaba tapado hasta arriba con su chaqueta, entonces lo invité a salir y le pregunté qué había pasado y ahí me cuenta que le habían sacado una foto hace un par de días, la habían mandado al WhatsApp del curso y que lo molestaban porque decían que se estaba agarrando los genitales y que justo le habían dibujado un círculo en esa parte, él decía que de primera pensaba que era una broma, pero ya iban dos días y estaba aburrido de que lo molestaran.’”</p>
--	----------------------	---

<p>Manejo del aula</p>	<p>Estrategias para establecer el orden</p>	<p>“(…) yo se lo digo a los chicos el primer día que los tomo, en la primera clase que les hago y lo primero que les digo es yo no le gritó, a nadie ni le levantó la voz a nadie, como yo no le levantó la voz a nadie, a mí no me gusta que nadie me levante la voz (…)”</p>
<p>Trabajo colaborativo</p>	<p>Instituciones externas</p>	<p>“(…) hemos estado trabajando con el programa SENDA para mejorar el tema actitudinal y también durante este año se han implementado distintos talleres socio-emocionales, de hecho se han implementado semanas socioemocionales donde no hay clases y solamente se trabaja el aspecto socioemocional, justamente para evitar cualquier tipo de conflicto o problema digamos de parte de los estudiantes (…)”</p>

<p>Trabajo colaborativo</p>	<p>Colegas</p>	<p>“(…) Entonces tú ya te vas percatando con esas pequeñas señales, de que a ese estudiante algo le pasa, entonces ¿qué haces tú ahí? Lo conversas con el equipo, con el resto de los colegas, a veces sí, entonces, esas situaciones se da en otras asignaturas ¿ya? Conversas con el profesor jefe: -sabes qué tal estudiante le dedique tiempo porque ha estado cabizbajo ¿cierto? No me quiso trabajar tanto, ¿qué sabes tú al respecto? No mira pasó tal cosa, me comuniqué con la apoderada y resulta que hay un tema bastante complejo detrás”</p>
<p>Formación autodidacta</p>	<p>Aprendizaje adquirido de forma autodidacta</p>	<p>“(…) a raíz del postítulo que hice porque después del título en psicología educacional, ahí sí tuvimos varias asignaturas y tuvimos varias conversaciones respecto a los temas socio emocionales y el impacto en la educación, pero en este caso yo estoy hablando de hace 4 o 5 años atrás”</p>

Clima	Trastorno de hiperactividad	<p>“(…) los chicos son muy hiperactivos, reaccionan súper mal... como te digo son casos de violencia que hubieron en algún momento ... todos los chicos se han nivelado, pero en un comienzo había acto en el que iban derivando a un psicólogo e inclusive iban al psiquiatra y al neurólogo y sobre todo pequeñitos... muy rabiosos, con mucha furia por dentro, que había que calmarlo muchas veces, el neurólogo finalmente le recetaba medicamento pero no sé si es lo correcto... por qué el cambio es demasiado... como 100%, el niño es demasiado hiperactivo demasiado creativo, no para... y a veces si le dicen “no” reacciona mal, pero cuando le das la pastilla el niño es así “...” no lo reconoces, que llega a dar pena el pobre chiquito porque es demasiado el cambio...”</p>
Experiencias personales	Salud mental	<p>“(…) cuando la vi en sexto, estaba raquítica y tenía anorexia y bulimia, era un palo la pobre chica (...)”</p>

trabajo colaborativo	colegas	“...tuvimos que intervenir ahí también y todos le dicen al profesor jefe, el profesor jefe le comenta al psicólogo, a la encargada de la orientación y ahí ellos ven todo ese tema...”
Experiencias con alumnos	Negligencia	“tienen que decir a mamá lo que tienen que hacer... y deja que, que la niña llegue a ese extremo de tanta delgadez que puede hacerle mal a su organismo.”
Experiencias personales	Salud mental	“(...) Acá en el establecimiento en el que nosotros trabajamos, la mirada siempre es la de buscar la ayuda, se busca siempre la forma de llegar al estudiante, por ejemplo en el caso del año pasado cuando teníamos estudiantes que no se conectaban producto de eventos familiares, traumáticos, porque también tenemos que pensar que el desarrollo de la pandemia ¿cierto? y eso también producía situaciones que llevan a que los estudiantes estuvieran desconectados muchas veces de la realidad, del colegio ¿ya? Había casos que los ponían ocupados por

		así decirlo, entonces se descuidaba la parte académica.”	
--	--	--	--

Trabajo colaborativo	Con el establecimiento	<p>“(…)cuando los estudiantes han tenido experiencias de vida muy muy complejas, muy, eh… ¿cómo decirlo? Complicadas también, eh… tienden a ser los estudiantes siempre que, eh…no están respondiendo académicamente. Se hace el seguimiento de esos estudiantes, desde el departamento de convivencia escolar en coordinación con las jefaturas ¿ya? Con los profesores jefes se coordinan ahí entrevistas con los apoderados, a veces hay apoderados que es muy difícil encontrarlos, y entonces pasa ya el tema desde el departamento de convivencia escolar a inspectoría general que se encarga de llamar y, si es necesario, incluso de ir a la casa… y cuando ya las situaciones escapan de las manos del establecimiento se pasan a organismos de un nivel superior (…)”</p>
Experiencias personales	Salud mental	<p>“(…) tuvimos un caso con una estudiante que…la niña tuvo tendencias suicidas, o sea, atentó contra sí misma el año pasado(…)”</p>

<p>Manejo de aula</p>	<p>Interacción de profesor-alumno</p>	<p>“(…) los chiquititos si tú los buscas por la buena y si te aceptan y le entregas cariño, ellos se dan cuenta y te responden bien... siempre hay que estar pendiente de los chiquititos, en todo sentido...”</p>
<p>Trabajo colaborativo</p>	<p>Establecimiento</p>	<p>(…) fue un caso que obviamente por el tipo de situación se derivó inmediatamente a convivencia escolar y de ahí convivencia escolar hizo el seguimiento porque la niña ya estaba viendo un especialista, pero la preocupación era que la carga académica podría traer algún tipo de recaída... también se trabajó un poco con el PIE para ver si había algún tipo de diagnóstico de por medio(…)”</p>
<p>Trabajo colaborativo</p>	<p>Colegas</p>	<p>(…) Entonces lo que se hizo fue adecuar un plan de trabajo con los profesores para que la niña no pasara por una sobrecarga de tareas y deberes escolares, por ejemplo, se flexibilizó en el tema de las evaluaciones o se adecuaron muchas veces evaluaciones(…)</p>

Trabajo colaborativo	Psicólogo- psicopedagogo	<p>“incluso, los apoderados te notifican, que te avisan “sabe que profesor, mi hijo está con ansiedad, no quiere conectarse, no lo veo bien, ¿qué puedo hacer?” Entonces tu labor es, de inmediato, hacerle saber al apoderado que la situación se va a derivar a la encargada de convivencia escolar., ¿cuál es el conducto regular ahí? La encargada de convivencia escolar se pone en contacto con la apoderada para recabar más antecedentes, y generalmente, ella deriva a los estudiantes a atención psicológica(...)”</p>
Experiencia personal	Salud mental	<p>“Entonces justamente en mi curso, en mi jefatura tengo un caso bien complejo de un estudiante que estaba pasando por una situación traumática, por así decirlo, en la casa, con su mamá, problemas complejos de convivencia familiar.”</p>

<p>Manejo de aula</p>	<p>Estrategias para establecer el orden</p>	<p>(...) Tienes que darle una tarea siempre así como: “oye ayúdame en esto, ayúdame a repartir” y hay que mantenerlo ocupado. Entonces a medida que vas conociendo a los niños vas viendo que con esto él se calma, que él puede ser mi asistente, lo nombré mi asistente y se porta bien toda la clase, a pesar de que se porta mal en todas las clases... entonces siempre tienes que ir a buscando estrategia pero siempre en ver las características de los niños de cada curso, porque cada curso son distintos.”</p>
<p>Formación continua</p>	<p>Aprendizaje adquirido mediante cursos, capacitaciones, postgrados,etc</p>	<p>“(...) el año pasado, como fue un periodo de adaptación, de aprendizaje, eran instancias muchas veces de consejo en las que se le dedicaba un tiempo para tratar el plano socioemocional de los estudiantes e indagar...se nos instaba a indagar en cómo se sienten, en cómo están, en cómo lo han pasado dejando un poco de lado el tema netamente académico.”</p>

<p>Experiencias vicarias (cercanas)</p>	<p>Negligencia</p>	<p>“(…) es muy impactante… empiezas a escuchar las realidades de los niños que llegan sin desayuno cierto, que no han comido bien, que no duermen bien por más que tú quieras hablarle de la poesía, pero el niño tiene hambre no puedes hacer nada contra eso y hay necesidades mucho más mayores, necesidades de afecto también, es muy… uno ve esa realidad, hay estudiantes que se sienten muy solos, que por diversas circunstancias en sus vidas han sufrido, maltrato, situaciones bastante traumáticas justamente, entonces son estudiantes que tienen otras carencias que son muy diferentes a las carencias que puedes encontrar en otros contextos (…)”</p>
<p>Trabajo colaborativo</p>	<p>Establecimiento</p>	<p>“Hay ciertos estudiantes que se les niega el derecho a educar, y los papás no los conectan a clases, por lo que no se hacen parte del proceso de aprendizaje de esos estudiantes. Entonces se les llama, o se les cita y sabes que no vienen. Creo que en par de oportunidades se les va a ver directamente a la casa, en una última instancia se les hace una visita(…)”</p>

Trabajo colaborativo	Instituciones externas	<p>“(…) puede ser de parte de inspección general y cuando no hay respuesta, entonces, estos casos son derivados a la oficina de protección de la infancia.</p> <p>Estos organismos de protección externos, que tiene la misión de velar y que se respeten los derechos y deberes de los niños y las niñas y se hacen cargo de este tipo de situaciones.”</p>
Trabajo colaborativo	Establecimiento	<p>“(…) mandas a un estudiante a buscar a otra persona que pueda apoyarse, ahí, dependiendo de la encargada de convivencia escolar, pero también es un estudiante del programa de integración que también ahí se puede prestar apoyo si es que hay disponible alguna educadora diferencial que tenga más experiencia en el área, te prestan apoyo. Al mismo tiempo, viene alguien más, puede que llegue algún inspector a tomar un poquito de atención con el curso (…)”</p>

Clima	trastorno de hiperactividad	<p>“(…) hay varios en el colegio, sí, hay varios, eh… he tratado con ellos, ahí obviamente uno cuenta, afortunadamente, con la ayuda. El apoyo de un profesional, de las educadoras diferenciales, entonces eh… claro, obviamente dependiendo de… porque las educadoras diferenciales no están todas las clases con uno ¿cierto? Tienen diferentes horas a la semana en las que te pueden apoyar, pero se trabaja mucho el trabajo, valga la redundancia, colaborativo.</p>
Trabajo colaborativo	Con el establecimiento	<p>Yo trabajo con tres educadoras diferenciales para los diferentes niveles, y ellas intervienen dependiendo ahí obviamente de su carga horaria, pero entonces, a través del trabajo colaborativo con ellas uno va definiendo estrategias para poder trabajar con los estudiantes, si es necesario adecuar metodologías, adecuar evaluaciones, eh… cómo tratar también con las necesidades educativas de aquellos estudiantes ,se aborda de esa manera, desde el punto de vista del trabajo colaborativo ¿cierto? Eh… y se articulan, entonces, las actividades y trabajo que se hace con aquellos estudiantes.”</p>

Formación	Aprendizaje faltante de la universidad	“(…) la gran dificultad es el desconocimiento, de alguna manera, la ignorancia, incluso, frente aquellas situaciones, y la poca preparación que la formación inicial les da a los profesores en esas materias”.
Manejo del aula	Estrategias para establecer orden	“(…) bueno ya con el tiempo uno va conociendo al niño. Entonces, de repente si hay niños que no se quedan nunca tranquilo y que tú debes llevar cosas extras para que él se entretenga porque generalmente en los que andan ahí dando jugo…dando vuelta, corriendo por la sala, son los que primero terminan porque son rápidos e inteligentes, entonces tienes que llevarle algo extra (…)”

Clima	Situaciones críticas	<p>(...) si, los chiquillos cuando pasa algo muy grave, en donde los niños reaccionan mal, gritan o botan lápices o estuche lejos, los niños se ponen tensos, hay unos que se ponen nerviosos... hay que tratar de sacar al alumno de la sala, porque a veces se pone muy violento y pueden lastimar a los demás, pero tampoco lo puedes dejar sólo, por lo tanto, hay siempre, por lo menos en el colegio nosotros tenemos la suerte de que tenemos asistente de primero a tercero básico, entonces siempre los niños están acompañados...”</p>
Manejo de aula	Interacción profesor-alumno	<p>“(...)los chiquitos a veces están tristes, obviamente uno le va a preguntar “qué le pasa”, los chiquititos tienen confianza con la profe de educación física sobre todo... así es que siempre cuentan todo y ahí uno deriva a la profe jefe y ahí tú te vas ganando a los niños, cuando tú los ves llorar y se les regala una cosita o le das un abrazo, ellos lo valoran y después están pegado a ti, te buscan y eres como su profe favorita porque están faltos de cariño...”</p>

maneja de aula	Interacción profesor alumno	“Ser profesor jefe, es en el fondo es como el papá, en el colegio uno tiene veintitantos hijos... hay que estar cerca de ellos, apoyarlos y ocuparse de ellos en el proceso. Yo lo miro así claro y hay unos que son más demandantes que otros, requiere que tú te preocupes más de ellos que de otros.”
Trabajo colaborativo	Familia	“(…) yo me entreviste con la apoderada (…) pero la preocupación en ese entonces era que la carga académica podría traer algún tipo de recaída.”
Trabajo colaborativo	Familia	(…) era muy frecuente recibir, eh... comunicaciones ¿no? avisos de parte de los papás que los estudiantes estaban pasando por muy malos momentos(…)
Trabajo colaborativo	Familia	(…)vas viendo si esa conducta se mantiene ¿ya? Si se mantiene, por ejemplo, en un par de días, en la semana, en las horas que tú tienes clases con ese estudiante, tú en el caso más ideal tú te comunicas con el apoderado(…)

Experiencias con alumnos	Salud mental	(...)y ahí siempre están los cuadros ansiosos, las situaciones de estrés, el agobio que también los estudiantes sentían cuando estaban trabajando de esa manera,...son situaciones de angustia, de estrés constante, de ansiedad(...)
Experiencias con alumnos	Salud mental	(...)Tenemos estudiantes que también tienen, eh...historias de vida, podríamos decir, bastante complejas(...)
Trabajo colaborativo	con el establecimiento	(...)Entonces, generalmente en los consejos de profesores se ven los casos más complejos(...)
Trabajo colaborativo	Familia	(...)Con los profesores jefes se coordinan ahí entrevistas con los apoderados(...)
Formación universitaria	Aprendizaje faltante durante la universidad	(...)Pero tratar con un estudiante disruptivo con estrategias focalizadas para que ellos, por lo menos en mi formación inicial, no existían(...)

Trabajo colaborativo	con el establecimiento	(...)se empezó a trabajar algo llamado la semana socioemocional, entonces en el colegio la última semana de cada mes se dedicaba esa semana completa a solamente trabajar actividades socioemocionales(...)
Manejo del Aula	Estrategias para establecer el orden	(...)hoy día practicamos un poco de meditación con mis estudiantes, una meditación guiada en ese bloque(...)
Trabajo colaborativo	Instituciones externas	(...)hemos estado trabajando con el programa SENDA para mejorar el tema actitudinal(...)



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	CARMEN CAMPOS AGUILERA
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	APROPIACIÓN Y PERCEPCIÓN SOBRE EDUCACIÓN TRAUMA-SENSIBLE EN PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA EN COLEGIOS SUBVENCIONADOS EN LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	VICTORIA AGURTO BELÉN GUTIÉRREZ LISSETTE MILLÁN SOFIA RIFO
CARRERA	PEDAGOGÍA MEDIA EN INGLÉS
PROFESOR GUÍA	GABRIELA OVIEDO

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6.5
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.5
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7.0
Promedio	6.8

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6,5
Promedio	6.8

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.5
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6.8
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0



7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7.0
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
Promedio	6.9

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	6.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.8
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.0
Promedio	6.1

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	7.0
4. Coherencia en la redacción.	7.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
Promedio	7.0

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.8	1.7
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.8	1.3
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.9	1.3
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.1	1.5
E. De los aspectos formales	10%	7.0	0.7
Nota promedio final			6.5

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Muy buen trabajo, denota rigurosidad en la fundamentación teorica y en la justificación del estudio. Pueden sintetizar aspectos no relevantes del marco teórico dado que se hace extenso y hay contenidos que alejan mucho el tópico central, dado que la tesis de pre grado deben ser de máximo 100 hojas. Usar capacidad de síntesis de conceptos y actualizar con datos de Chile, buscar en los sitios sugeridos

Los objetivos están son coherentes, solo sugiero revisar las observaciones

Hay detalles escasos que corregir en la redacción, el uso de normas Apa y las referencias. Demuestran rigurosidad en



Facultad de Educación

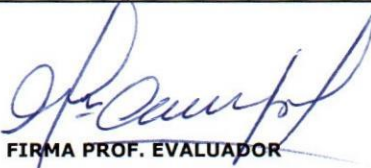
la fundamentación teórica y la coherencia en la propuesta.

En el marco metodológico falta explicar el análisis de datos que se hará por temas: observación, contención verbal, amenazas o castigos. Etc. Esos aspectos no se definen en la metodología, solo están en los resultados y la discusión, lo mismo para la construcción de categorías, deben ir en el marco metodológico y luego sus resultados y posterior análisis.

Las conclusiones pueden fortalecerse contrastando la teoría planteada, no hay fundamentos en las conclusiones y hace perder el valor del marco metodológico inicial.

En la misma línea, los resultados se presentan muy escasos, debería ir con citas de las entrevistas enlazadas con las observaciones para finalmente concluir. Mejorar las citas que fortalecen los hallazgos.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 03 junio 2022



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Dr. Emilio Sagredo Lillo
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	APROPIACIÓN Y PERCEPCIÓN SOBRE EDUCACIÓN TRAUMA-SENSIBLE EN PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA EN COLEGIOS SUBVENCIONADOS EN LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	VICTORIA AGURTO BELÉN GUTIÉRREZ LISSETTE MILLÁN SOFIA RIFO
CARRERA	Pedagogía en inglés
PROFESOR GUÍA	GABRIELA OVIEDO

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	65
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	60
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	70
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	70
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	65
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	65
Promedio	66

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	70
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	70
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	70
Promedio	70

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	60
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	50
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	60
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	50
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	60
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	60
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	40
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	55
Promedio	54



D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	60
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	50
3. Discusión de los resultados de la investigación.	40
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	60
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	70
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	50
Promedio	55

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	70
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	50
3. Correcto uso de ortografía.	70
4. Coherencia en la redacción.	70
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	65
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	65
Promedio	65

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	66	16,5
B. Del Marco Teórico referencial	20%	70	14
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	54	10,8
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	55	13,8
E. De los aspectos formales	10%	65	6,5
Nota promedio final			6,2

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.



Primero que todo señalar que es evidente el esfuerzo en el proceso investigativo, hay una adecuada revisión de antecedentes normativos, teóricos y empíricos.

El punto más débil fue el marco metodológico debido a que, no tenía coherencia con lo que efectivamente realizaron. En el apartado resultados se puede ver que hay buenos datos, pero debido a lo débil del marco metodológico, no se evidencia una técnica clara de análisis.

La investigación no tiene una discusión con la teoría y empírea, lo que es clave en un proceso de este tipo.

De igual modo quiero felicitar a las estudiantes y señalar que en el informe hay más observaciones para revisar.

En cuanto a lo metodológico claramente definieron que es de enfoque cualitativo, pero quizás hay imprecisión en el diseño porque al parecer es de diseño multimetodológico (etnografía y estudio de caso), aquello no está justificado o si es así, no se comprende.

No hablen de probabilístico o no probabilístico en investigaciones cualitativas, se debe justificar la población desde el enfoque cualitativo. No hay justificación de validación cualitativa.

Falta evidencia y muestra del desarrollo de la técnica de análisis de resultados, no se advierten en la investigación.

Tal y como lo vimos en nuestra reunión, la discusión es una cosa distinta a la exposición de resultados, en el capítulo de resultados exponen los resultados obtenidos, y luego en otro apartado se discute con ellos y la teoría.

De igual modo se valora la mejora del documento y la reducción de su extensión. Recomiendo que, para la versión final, se preocupen de los saltos de páginas.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



**Facultad de
Educación**
Universidad Católica de la Santísima Concepción

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'A. J. ...', written over a set of horizontal lines.

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 26-05-2022