



Tesis:

**EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE
UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN
EMOCIONAL EN UN COLEGIO
MONTESSORI.**



**Docente Guía: Manuel Rubio
Docente alumna: Graciela Araneda
Formación Inicial 3
Santiago, Enero de 2008**

“Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima” (Paulo Freire, 1997)

Agradezco a mi familia, hermanas, madre e hijos por apoyarme y acompañarme en estas jornadas, en especial a mis hermanas Patricia y Marcela.

Presentación

Este estudio surge como la necesidad de cerrar un capítulo de mi vida profesional y laboral. Sistematizar la experiencia de innovación en la que estuve involucrada y hacer justicia mediante el ordenamiento de los acontecimientos y circunstancias que empaparon esta noble y bien intencionada innovación.

Dentro de un ambiente Montessori, los procesos metacognitivos pasan a ser una necesidad para pulir el constante perfeccionamiento que requiere una guía para el ejercicio de sus competencias docentes y personales.

Tal práctica reflexiva se hizo permanentemente en el Programa de Alfabetización Emocional, fue una innovación que involucró a todo un Colegio Montessori.

Esta investigación surge de la observación “ex-post” de una de las participantes en dicho programa, por lo cual la podríamos definir como una investigación de carácter cualitativo en la que se efectúa la revisión de documentos como fuentes de información, así como la experiencia directa de una participante del programa; para proceder a levantar los análisis respectivos tanto descriptivos como interpretativo-evaluativos. Es una investigación acción enmarcada en una práctica reflexiva y crítica. Una forma de indagación autoreflexiva realizada por una participante con el fin de mejorar la práctica educativa y comprender más sobre las mismas.

El programa de Alfabetización emocional pretendió integrar en forma sistemática el aprendizaje del ámbito emocional y sus habilidades. Basado en la teoría y conceptos de Goleman, en su libro La Inteligencia Emocional, el programa fue propuesto, estructurado y supervisado por dos psicólogas, una guía que coordina y ejecuta, con la participación irregular del equipo docente y del equipo de psicólogas.

Para el año 2001, era una innovación que no estaba tan propagada por el ambiente escolar de Chile. Hoy en día, existen variadas experiencias.

ÍNDICE:

PRESENTACIÓN

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

I.1. Antecedentes: *p.6*

I.1.1. Inteligencia emocional, acerca del concepto. *P.6*

I.1.2. Inteligencia Emocional en la Educación: Iniciativas a nivel mundial. *p.7*

I.1.3. La misión propuesta por el Ministerio de Educación. *p. 10*

I.1.4. Programa de Alfabetización Emocional, 2001. *p.11*

I.2. Pregunta de Investigación. *p.13*

I.3. Justificación de la investigación. *p.13*

I.4. Hipótesis o supuesto. *p.14*

II. OBJETIVOS

-Objetivo General, *p.15*

-Objetivos específicos, *p.15*

III. MARCO TEÓRICO: Presentación *p.16*

1. Montessori:

1.1 María Montessori, *p.17*

1.2 Elementos centrales de la filosofía Montessori, *p.21*

1.3 Educación para la vida, Educación Cósmica, *p.24*

1.4 Ambiente Preparado, *p.25*

1.5 La Guía Montessori, *p.28*

2. Emocionalidad:*p.30*

2.1 Emoción, conceptos básicos, *p.30*

2.2 Enfoques: Inteligencia Emocional, Conciencia Emocional, Comprensión Emocional y Educación y/o Alfabetización Emocional, *p.33*

2.3 Desarrollo de las Competencias Emocionales, *p.36*

3. Emociones en la Escuela. *p.42*

- 3.1. Clima en el aula, *p.43*
- 3.2. Habilidades sico-sociales, *p.45*
- 3.3. Motivación y emociones, *p.48*
- 3.4. Docentes y su rol, *p.53*
- 3.5. Emociones y Docencia, *p.60*

4. Innovación Educativa: *p.66*

- 4.1 Modelos de innovación, *p.69*
- 4.2 Elementos de Innovación, *p.71*

5. Innovaciones Oficiales en Chile: *p.76*

- 5.1 Experiencias en Chile. *P.87*
- 5.2 Experiencias en el extranjero, *p.93*

6. Gestión Educativa, *p.97*

IV. METODOLOGÍA, *P.101*

- 1. Enfoque de investigación,** *p.101*
- 2. Fuentes de Información,** *p.102*
- 3. Procedimiento y Plan de Análisis,** *p.102*

V. RESULTADOS: *P.103*

Análisis descriptivo y Análisis evaluativo-interpretativo, Por etapas:

- 1.- La necesidad de realizar el Programa, *p.104*
- 2.- La orientación del marco conceptual que da fundamento al Programa, *p.107*
- 3.- La gestión del Programa: *p.109*
 - 3.1 La elaboración del Programa, *p.110*
 - 3.2 La implementación del Programa, *p.112*
 - 3.3 La ejecución del Programa, *p.114*
 - 3.4 La coordinación del Programa, *p.120*
 - 3.5 Evaluación del Programa, *p.125*

VI. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS. *P.129*

BIBLIOGRAFÍA. *P.133*

ANEXOS. *P.136*

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.-

1.- Antecedentes.

1.1 Inteligencia emocional, acerca del concepto:

Hasta la década de los 80 la inteligencia se consideraba como un conjunto de capacidades esencialmente intelectuales (capacidad de análisis, de síntesis, de razonamiento, de memoria, etc.), siendo el Cociente Intelectual (CI) su medida más aceptada. Pero ya los primeros psicólogos dedicados a estudiar científicamente esta capacidad, como Thorndike y Wechsler, habían hecho notar que, probablemente, existían factores no-intelectuales vinculados al comportamiento inteligente.

Howard Gardner director del Proyecto Zero y profesor de psicología y ciencias de la educación en la Universidad de Harvard, con una postura relativamente nueva, expone (1983) que no existe una inteligencia global y totalizadora como planteó Spearman, sino que coexisten múltiples inteligencias y que, en consecuencia, una persona podía ser inteligente en áreas distintas. (Castro Santander, 2005).

Al hablar de Inteligencias Múltiples, Gardner colaboró en rescatar el concepto de inteligencia del ámbito intelectual y facilitó el camino hacia la inteligencia emocional. Si bien fue el psicólogo Reuven Bar-On en su tesis doctoral en 1988 el primero que habló de un "Cociente Emocional" paralelo al CI, dos psicólogos norteamericanos, el Dr. Peter Salovey y el Dr. John Mayer 1990, acuñaron el término 'inteligencia emocional', y luego, gracias al trabajo de Daniel Goleman, investigador y periodista del New York Times, se difundió en todo el mundo a través de su obra La Inteligencia Emocional 1995.

El concepto de inteligencia emocional nace con la necesidad de responder a una cuestión que puede parecer simple: ¿Por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a las diferentes contingencias de la vida?

Cada época ha tenido sus propias instituciones educativas, adaptando los procesos educativos a las circunstancias. En la actualidad, esta adaptación supone cambios en los modelos educativos, cambios en los usuarios de la formación y cambios en los escenarios donde ocurre el aprendizaje.

Aunque el énfasis de los cambios educativos, lógicamente, está puesto en el impacto que la tecnología está produciendo en nuestras vidas. Una corriente paralela y complementaria de la anterior rescata la importancia y la urgencia de la educación de las emociones y los sentimientos.

1.2. Inteligencia Emocional en la Educación: Iniciativas a nivel mundial

Los padres de todo el mundo comienzan a descubrir que la vida requiere una preparación más amplia que la ofrecida por los planes de estudio tradicionales. La violencia provocada por los jóvenes es una preocupación mundial culpándose a los juegos de video, al manejo de imágenes cada vez más violentas en los medios de comunicación, a la falta de orientación cívica y moral tanto en las escuelas como a nivel de núcleos familiares, que, estos últimos también han sufrido grandes transformaciones.

En efecto, ya en varias partes del mundo, como se puede observar a través de Internet, van surgiendo programas de educación emocional, ya sea orientados desde la conciencia o la inteligencia emocional, etc. Es un tema en auge.

La Inteligencia Emocional se aplica hoy en escuelas e instituciones educativas de numerosos países de América y Europa.

Desde hace algunos años, la inteligencia emocional tiende a ser un criterio de valorización y de éxito en cualquier tipo de aprendizaje, en particular en los mundos escolar y laboral. No es sorprendente que ciertas personas con una elevada inteligencia emocional tengan mayor éxito en la vida que las que tienen un gran CI.

Inglaterra.- El gobierno inglés ha decidido, ya desde hace algunos años, instruir a todos los directores de colegios del país para desarrollar sus aptitudes emocionales. Los cursos se realizan en todos los centros de educación primaria, secundaria y especial del Reino Unido. Afectan a más de 3.500 directores al año y son impartidos por instructores elegidos mediante concurso público.

Los cursos, que ya se han impartido en noventa centros con excelentes resultados, tienen una duración de cuatro días. A un ritmo de doscientos cincuenta programas por año, las previsiones son instruir a 3.500 directores anualmente. El objetivo fundamental es aumentar el nivel educativo de los estudiantes ingleses. La idea es que la aplicación de la inteligencia emocional de los directores, en sus respectivos centros educativos, revierta en la actitud de los pupilos e incremente su nivel académico (Fuente: <http://abc.es/nuevotrabajo/>, noviembre de 1999).

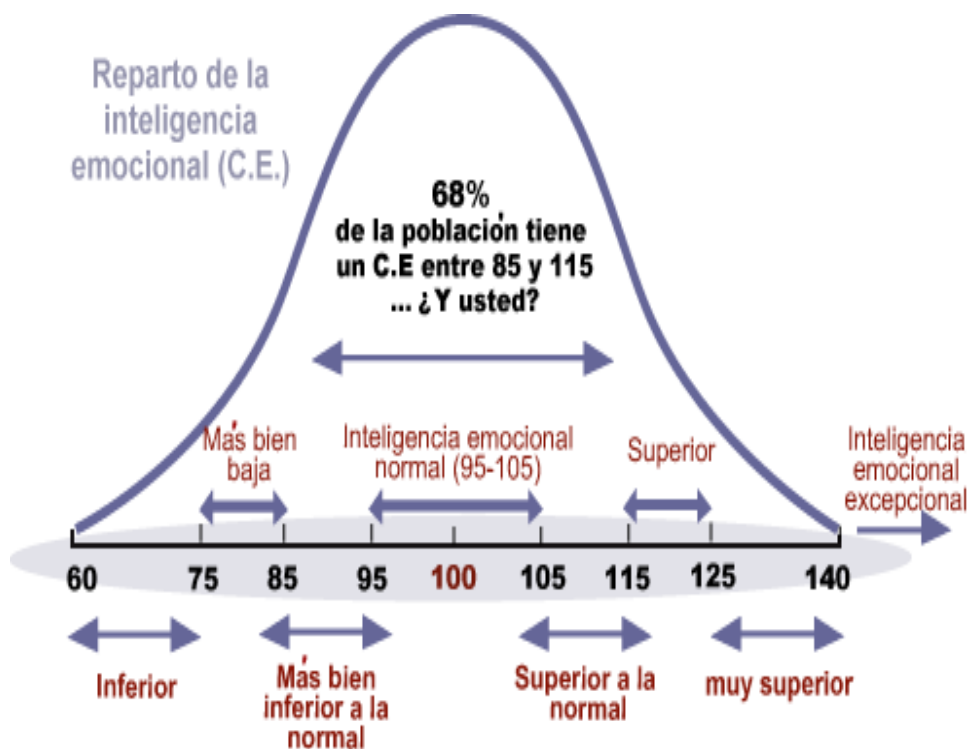
Estados Unidos.- En la Universidad de Illinois en Chicago, el *Collaborative for Social and Emotional Learning* informa que, en la actualidad, miles de escuelas estadounidenses están utilizando más de 150 programas para la preparación emocional.

El enfoque más visionario es, quizá, el de la coalición de avanzada entre gobiernos locales, escuelas y empresas, que apunta a reforzar el nivel colectivo de inteligencia emocional en la comunidad.

El Estado de Rhode Island, por ejemplo, ha iniciado un movimiento para fomentar la inteligencia emocional en sitios tan variados como escuelas, cárceles, hospitales, clínicas de salud mental y programas de reinserción laboral.

La violencia provocada por los jóvenes preocupa y hay quienes se están preguntando qué es lo que está fallando en la crianza de los niños en este país. Mientras que los comunicadores culpan a los juegos de video y la televisión, los educadores a la falta de orientación cívica y moral en las escuelas, los psicólogos apuntan hacia un aspecto fundamental del desarrollo de la personalidad.

Antes lo llamaban madurez, pero ahora es calificado de inteligencia emocional. Existen pruebas que miden el coeficiente emocional (C.E.), como se aprecia en el gráfico, a continuación, existen intenciones de medir este tipo de inteligencia.



Latinoamérica.- En varios países de Latinoamérica, existen experiencias al respecto, parece ser un tema que, hoy en día, nos une a los grandes paradigmas en la educación, la integración, la consideración de otros soportes para vivenciar la conciencia, la inteligencia y la forma de aprender.

Uno de los interesados en este tema es el docente Alejandro Castro Santander, profesor de la Práctica Profesional de la Licenciatura en Psicopedagogía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Católica Argentina, Mendoza.

El hace un estudio al respecto en *“Alfabetización emocional: La deuda de enseñar a vivir con los demás”*

En Chile el interés en el tema de la inteligencia emocional, de la conciencia emocional; de la educación y alfabetización emocional, ha surgido hace varios años. Variadas experiencias, investigaciones y proyectos se han abierto camino tanto a nivel ministerial como privado. Un área que se encuentra tocada, por ejemplo, en artículos de reflexión pedagógica en la revista del colegio de profesores de Chile (García y Doménech, 2002).

También a través de los estudios y escritos de Humberto Maturana (1992), Juan Cassasus (2006) y otros expertos, observamos la relevancia que adquiere el aspecto emocional para la educación y la vida.

Entre los programas que se aplican en Chile se encuentra el Programa de Educación Emocional de la asociación AE (Asesorías estratégicas) que fuera concebido, en 1998, en el marco institucional de la UNESCO. Este es un programa de investigación en el campo de las emociones y la educación, el cual postula la idea de que el clima emocional del aula era el factor más relevante para el aprendizaje de los estudiantes. Ello significó elaborar un programa de formación de facilitadores en educación emocional, con el propósito de permitir la introducción de la dimensión emocional en la educación y en particular en el desarrollo profesional docente (Cassasus, 2004).

Hace más de 10 años, un grupo de 84 profesores y directores de 4 escuelas participaron en el programa piloto de Educación emocional auspiciado por la UNESCO y por la Fundación Andes. Luego de la experimentación, el programa fue ejecutado con la colaboración entre el CPEIP del Ministerio de Educación y el equipo de AE (Cassasus, 2004).

Ante la aparición del Marco de la Buena Enseñanza y el Marco de la Buena Dirección, AE en colaboración con la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, lleva a cabo un Diplomado que continúa en un Magíster en Educación y Gestión Emocional. Ya son más de 640 los profesores de escuelas municipales, particulares subvencionadas, privadas y de universidades, que han participado en este nuevo enfoque pedagógico.

1.3 La misión propuesta por el Ministerio de Educación

Oficialmente, en Chile, ha sido un aspecto que se ha intentado abordar desde el Ministerio de Educación. Constituyéndose en un tema que se vuelve parte importante y fundamental en los programas de desarrollo profesional continuo de docentes.

“Desarrollar un programa de Educación Emocional que centre su actividad en potenciar las capacidades de todos los miembros de la comunidad educativa por la vía de su apertura a la dimensión emocional. Se debe centrar en reforzar la conciencia y comprensión emocional de los supervisores, directivos y docentes de aula para desarrollar nuevas habilidades y destrezas que permitan implementar innovaciones a nivel del trabajo pedagógico y de la gestión escolar” (MINEDUC, 2005).

Se convierte en una esperanza de mejoramiento significativo; nada más queda esperar que se haga efectivo y que se den todas las instancias que se requieran. Es una propuesta coherente e integrada pues, por una parte, está inserta en un programa de formación más amplio que incluye el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar y se articula con la Evaluación del Desempeño Docente mediante el desarrollo de competencias referidas en el Marco de la Buena Enseñanza y al logro del programa de los Transversales. Esto es un importante esfuerzo de construcción de un sistema integrado de formación docente.

Hoy en día, los programas en educación consideran el tema, de tal modo que es posible encontrar variadas experiencias al respecto.

1.4 Programa de Alfabetización Emocional, 2001.

Una experiencia de innovación educativa en este sentido es la que se pasa a señalar. Enmarcada en la necesidad de mejoramiento de las relaciones humanas y el desarrollo más integral de una comunidad educativa.

En un colegio particular Montessori de la comuna de Colina, en la región Metropolitana de Chile, en el año 2001, se realizó el proyecto de innovación educativa de “Alfabetización emocional”, durante el primer semestre académico del año 2001.

Este proyecto se implementó para todos los alumnos del colegio. Desde Nido (Sala cuna); Preescolares (3 a 6 años); Talleres 1 (1º, 2º y 3º básico); Talleres 2 (4º, 5º y 6º básico); Talleres 3 (7º y 8º básico), hasta Taller 4 (1º y 2º medio). Con un total de 300 alumnos aprox., un cuerpo docente de 28 guías de planta en los salones, más 20 guías especialistas (Ed. Física, Arte, Música, Atrio, etc.)

El programa fue propuesto, estructurado y supervisado por dos psicólogas. Una guía que coordina y ejecuta, con la participación irregular del equipo docente y del equipo de psicólogas.

Este programa de intervención pedagógica desde el ámbito de la alfabetización emocional tuvo efectos no esperados como la resistencia de algunos docentes (50%) para realizarlo. Por lo tanto muchos de ellos no colaboraron, como se esperaba, en las actividades o si lo hicieron, no se sintieron motivados a hacerlas, provocándose la consiguiente desmotivación de los alumnos. Algunos, también, se sintieron amenazados en el dominio de su grupo y la influencia que ellos, como guías del salón, tienen en sus alumnos. El programa pareció despertar suspicacias en algunos componentes de la comunidad educativa. El

descompromiso y la desorganización al coordinarse la planta docente, provocan ineficiencia en las planificaciones, un sentimiento de sin sentido. Y la vivencia del programa como algo que les parece foráneo. El programa termina por diluirse tal cual fue pensado por el equipo de psicólogas, para dar paso a un desentendimiento y falta de una evaluación final del 1º semestre, más completa, se consideró a todos los estamentos en forma aislada, atomizada, cuando ya no existía posibilidad de continuar su aplicación según la óptica, la estructura metodológica previamente supuesta por el equipo de psicólogas.

Se pudo observar, además, el desnivel en la capacitación de los guías para ejercer un rol más participativo y colaborador con el programa.

Los docentes no fueron motivados y potenciados para comprometerse en el proceso. Si bien se realizaron talleres de desarrollo personal con la planta docente, incluyendo jornadas con las Psicólogas, para conocer y tratar el tema de la inteligencia emocional y, conocer también, la necesidad de implementar un programa de alfabetización emocional, parecieron no ser suficiente.

El desnivel observado en las competencias de los docentes, para este programa, resultó en un obstáculo. Dados los esfuerzos efectuados para insertar, promover y, de ese modo, incentivar a los docentes, pareciera suceder que los docentes requirieron un grado de conciencia mayor de la importancia del tema y no solamente en el ejercicio docente sino también en sus vidas personales. La falta de tiempo y la sobrecarga ayudan a que ello ocurra.

El total de la planta docente hubiera necesitado contar y depositar la confianza en la dirección del programa así como sentir en sí mismos la necesidad de realizarlo.

La sobrecarga de actividades en los salones, en las que los niños se desvían del trabajo Montessori del salón, es un factor de presión indeseable para los docentes y posiblemente para los niños. Es por esto, también, que la falta de tiempo y la presión por cumplir con “un programa más”, resulta un desafío poco aceptado por los docentes y el grupo curso.

El temor que despiertan las emociones más conflictivas que se conciencian en los talleres, sobre todo en los adolescentes, es un factor que provoca un estado de alerta. La generalizada rabia manifestada por los grupos del taller 4, en especial, es amenazante de desbordes y falta de contención adecuada.

Las guías prefieren realizar las actividades formando parte de la transversalidad y no como algo externo.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

Dada la situación antes mencionada, respecto a las dificultades que implicó la puesta de un programa de alfabetización emocional en un colegio Montessori, resulta interesante indagar, desde una perspectiva más analítica, la ejecución de dicho programa. En consecuencia, se plantea como pregunta guía la siguiente:

¿Cuáles fueron los factores que dificultaron la implementación de un programa de Alfabetización Emocional en un colegio Montessori de la comuna de Colina?

3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.-

La evaluación del programa con todos los profesionales, incluyendo a los niños, habría sido significativa, en la medida en que se hubieran intercambiado experiencias y ópticas que podrían haber contribuido a un mejoramiento de la aplicación de un programa de esta naturaleza. Hubiera permitido entender, a conciencia, acerca de cuáles fueron los factores que posibilitaron así como también aquellos que obstaculizaron la implementación de ese programa. Ese entendimiento hubiera permitido *procesar lo sucedido en términos correctivos y de revalorización tanto de los docentes como de la metodología elegida por el colegio para efectuar la labor docente.*

Efectuar esta investigación en términos de: *«una forma de indagación autoreflexiva realizada por los participantes (profesores, estudiantes, o directores por ejemplo), en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas por ejemplo)»* (Kemmis, 1984). Por tanto, se vuelve necesario recapitular y extraer de la experiencia, poniendo orden y comprensión a lo acontecido, el aprendizaje del cómo estructurar y vivenciar un programa de alfabetización emocional en un ambiente Montessori.

Elliott (1993) define la investigación acción como *«un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma»*. En el estudio que se propone, el análisis de los factores

que obstaculizaron la puesta en marcha de un proyecto de alfabetización emocional, se entiende la investigación acción como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores en dicho proyecto. Esto tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los problemas prácticos que supone la ejecución de una innovación pedagógica. Teniendo así una comprensión más profunda de la situación vivida, se podrá reflexionar en torno a las acciones que podrían generar un ambiente positivo para la alfabetización emocional.

4. HIPÓTESIS O SUPUESTO.

Uno de los principales factores que dificultó la implementación de un programa de Alfabetización Emocional fue la evaluación atomizada y restringida al equipo de gestión (Equipo de psicólogas).

Fue la falta de una evaluación adecuada lo que no permitió el necesario proceso metacognitivo para una transformación conciente de dicho programa, por parte de todos los profesionales que participaron. Carencia de comprensión reflexiva debido a la falta de retroalimentación de los profesionales participantes en el programa de alfabetización emocional (docentes, psicólogos, directorio, etc.)

II. OBJETIVOS

Objetivo general

Describir los factores que dificultaron la implementación de un programa de alfabetización emocional en un colegio Montessori de Colina, con el propósito de optimizar posibles aplicaciones posteriores de este programa.

Objetivos específicos

- ☉ Analizar los factores de gestión que influyeron en la implementación de dicho programa de alfabetización emocional.
- ☉ Analizar los factores docentes, tanto personales como metodológicos que influyeron en la implementación del Programa de Alfabetización Emocional.
- ☉ Analizar los factores del modelo educativo Montessori que influyeron en la implementación del programa.
- ☉ Establecer sugerencias para la implementación de un programa de alfabetización emocional.

III MARCO TEÓRICO

Presentación

Los temas que dan esta base teórica han sido elegidos por ser atingentes y necesarios. Cada tema nos dará una mirada que aportará a entregarnos el contexto teórico y conceptual para levantar el análisis acerca de la implementación de una intervención curricular que pudiera ser posible en un entorno montessori, pero además, avizorar esta intervención en un contexto educativo más general, además de revalorizar el papel que juega la docencia en la educación emocional. Por ello, partiré dando un barniz del ámbito educativo montessoriano, con su nexo a áreas no cognitivas sino valóricas, que lo ligan a una educación de lo anímico, de las emociones.

Luego, haré referencia a la educación o la alfabetización emocional, para, después, llevar el tema al aula, ver la posición oficial y las experiencias en Chile y otras partes de Latinoamérica. Es necesario, también, observar qué ocurre con las innovaciones y sus intervenciones en Educación. Todo esto nos permitirá formarnos un contexto en el cuál podremos entender mejor el análisis realizado.

1. Montessori



Maria Montessori.

María Montessori nació en Chiaravalle, Italia, en 1870. Hija única de una familia de clase media; después de estudiar en una escuela técnica para ingenieros, decide estudiar medicina. Para esa época, es una elección muy rara e incluso, escandalosa, ya que ninguna mujer había estudiado medicina, antes, en Italia. Se gradúa a los 26 años como médico cirujano.

Sus visitas a asilos hechos cuando era una joven doctora, la llevaron a interesarse en los niños con retardos, dirigiendo, luego, una “Escuela Ortofrénica”, donde intenta aplicar métodos educativos con niños con retardo mental o desadaptados. Se interioriza de los métodos educativos de dos científicos franceses: Jean Itard y Eduard Seguin, pioneros en el trabajo con niños con retardos. María Montessori aplica métodos sensoriales, activos y concretos, logrando grandes avances con los niños, tanto, que al rendir éstos, exámenes regulares de escuelas normales, obtienen mejores calificaciones que los niños normales.

Esta experiencia lleva a que María Montessori se preguntara acerca de la clase de educación que se les daba a los niños normales si los niños retardados podían llegar al nivel de ellos. Así, en 1906 se inicia la primera experiencia de aplicar este método con un grupo de niños normales, en un barrio de familias pobres y analfabetas de Roma.

Los resultados fueron aún mejores que los esperados: niños en libertad, con autodisciplina, amor por el trabajo y un temprano aprendizaje de la lectura y escritura

Estas palabras están inscritas en italiano en una lápida conmemorativa en el sepulcro de la familia Montessori en Roma:

María Montessori

1870-1952

*Famosa científica y pedagoga
que dedicó su vida entera
a la renovación espiritual y
al progreso de la humanidad
a través del niño...*

(Wolf, A., 1996:1)

Rescatar su legado se vuelve atingente y contingente a este estudio. Recordar sus orígenes, su inspiración, a quiénes vio, reconoció y a quienes dejó un legado de respeto, de consideración y de esperanza.

María Montessori ha sido reconocida como la primera médico cirujano, mujer, en Italia, en una época difícil para que una mujer se hiciera visible. Gestando, luego, una propuesta como la que ella creo en Educación.

“Dejó los pupitres fijos de la época por sillas y mesas móviles. Diseñó materiales ingeniosos que ayudarían a desarrollar y ejercitar la mente, lo sensorial y lo espiritual en el niño, como un todo. Invitó a los niños a escoger sus trabajos, de acuerdo a sus propios intereses, aprovechando así sus períodos individuales de sensibilidad hacia el aprendizaje. La maestra, que hasta entonces había sido la fuente de conocimiento y disciplina en el aula, se convirtió en una guía gentil que preparaba el ambiente, observaba intensamente a cada niño, demostraba el material que cada uno había elegido individualmente, y fomentaba en los niños la autodisciplina...”

Así es como, por lo que reconoce el mundo, a María Montessori, hoy en día, es el material concreto que ella creo una de los legados más reconocibles, pero ¿cuántos saben que detrás de sus esfuerzos educativos se vislumbra su continuo deseo de reformar la humanidad, de revelar la verdadera naturaleza del niño y esencialmente de traer al mundo paz y armonía?” *(Wolf, A, 1996:2)*

Su preocupación por los niños en situación de desamparo la llevó, primeramente, a crear lo que llamó “La casa del bambino”, donde desarrolló múltiples labores. Crea variados e ingeniosos materiales para

que los niños trabajen y desarrollen. Alguno de ellos con la ayuda de amigos científicos, por ejemplo, *E.Seguín* con quien crea, entre otras cosas, tablas numéricas, etc.



Alumnos trabajando con material concreto, principios del 1900

Con el surgimiento de Mussolini, ella huye a India, donde desarrolla y complementa este pensamiento holista, cósmico, de la educación. Integra lo que ella llama, el trabajo con el silencio, y continúa la producción de su creación literaria con diversos libros referidos al tema de la Educación para la vida, para la paz, para un nuevo mundo.

Es así, como ella dice: “El niño está dotado de poderes desconocidos, que pueden encaminarnos hacia un luminoso porvenir. Si verdaderamente se quiere llevar a cabo una reconstrucción, el objetivo de la educación debe ser el desarrollo de las potencialidades humanas” (Montessori, M., 2000:14)

María Montessori, visualiza al niño como un ser completo, no la suma de partes aisladas. Y, ve en él la posibilidad de que el hombre se re-educue a través de él; es una esperanza, una posibilidad de cambio y desarrollo humano.

“Ante nuestros ojos apareció una nueva imagen; no era la imagen de una escuela o de una educación. Era el Hombre quien surgía, el Hombre que revelaba su verdadero carácter en su libre desarrollo; que demostraba su grandeza cuando ninguna opresión mental limitaba su

trabajo interior ni pesaba sobre su alma... ya no nos enfrentaremos con el niño considerado como un ser sin fuerza, casi un recipiente vacío que debemos llenar con nuestra sabiduría, sino que su dignidad se alzarán ante nuestros ojos a medida que lo consideremos el constructor de nuestra inteligencia... Entonces daremos testimonio del desarrollo del espíritu humano; del nacimiento del hombre nuevo, el cual no será víctima de los acontecimientos, sino que, gracias a su claridad de visión, podrá ser capaz de dirigir y plasmar el futuro de la sociedad humana" (Montessori, M, 2000 :20)

Lo antes expuesto refleja su visión de futuro, de profundo respeto, la que nos lleva a pararnos como docentes en un puente que conduce al enriquecimiento del ser humano, a la confianza en las fuerzas de su propia naturaleza formativa.

Podemos mirar con mayor dignidad, no solo al niño sino también nuestro rol como guías en este proceso que debiera integrarnos armónicamente desde y con todos nuestros ámbitos del ser. Permitirnos y permitir crecer, no forzarnos y no forzar a crecer. La infancia contenida desde el amor, con confianza y dignidad, hacia la realización del ser.

Wolf, A. (1996), nos habla de lo poco conocidas que son las teorías de M. Montessori acerca del cultivo de la naturaleza espiritual del niño; ella dice "Estas teorías no tienen ninguna forma concreta; no se pueden tocar. Sin embargo, sus escritos acerca de la naturaleza espiritual del niño son fundamentales en toda su labor educativa" (Wolf, A, 1996:2). Luego, nos habla de lo impalpable que resulta este aspecto en tantas escuelas Montessori. Aunque, agrega, este aspecto se encuentra presente actualmente en algunas salas, en diferentes grados de intensidad.



Montessori con alumnos, 1951, en Londres.

1.2 Elementos centrales en la filosofía Montessori

A partir de la revisión de distintos documentos de trabajo de dos escuelas Montessori, se extrae la siguiente información:

Educación de la Libertad.

Para que un niño aprenda a desenvolverse en nuestra sociedad será necesario que aprenda a elegir aquello que le permite crecer y desarrollarse sanamente. Conducirse, por sí mismo, hacia sus propias opciones y elecciones. Libertad que significa saber elegir entre varias opciones, asumiendo las consecuencias y responsabilidades de nuestras decisiones.

En un ambiente Montessori, un ambiente preparado, el niño aprende a elegir entre más de una alternativa y asumir el trabajo y las consecuencias que implica dicha opción. Nadie es verdaderamente libre si no aprende a serlo. “Mi libertad termina cuando comienza la libertad del otro”.

Nadie puede ser libre si no desarrolla su capacidad de responsabilizarse de sí mismo y de sus opciones.

Ejercicio de la Voluntad.

La voluntad es una característica del ser humano que se va desarrollando paulatinamente a través del desarrollo integral de la personalidad. La voluntad debe ejercitarse a través de la opción o toma de decisiones. La voluntad interior “moldea el carácter del niño” quien poco a poco va decidiendo desde sí mismo, desde sus propias convicciones y no por presiones

Generar Autodisciplina.

La disciplina interna es producto del constante trabajo del niño, trabajo inteligente que lo concentra y construye interiormente.

Se trabaja con una disciplina inductiva que no se centra en lo punitivo sino, más bien, en las consecuencias de los actos.

El niño se da cuenta de lo que ha ocasionado y es él que tiene la capacidad de sugerir y reparar. Es por ello, que el niño puede, mediante el desarrollo de esta disciplina interna, ejercer su responsabilidad, su autorespeto y respeto por los demás. Las

consecuencias de sus actos lo llevan, además, a desarrollar empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Esta Disciplina Interna es uno de los mayores objetivos y logros de la Educación Montessori.

Este enfoque educativo se basa en el trabajo con la interioridad del niño, la formación de su carácter y seguridad interior.

El desarrollo de la disciplina no depende del castigo o del premio sino de un motor interno que busca expresarse y comprender. La capacidad de reflexión entonces es aquello que se ira desarrollando en el niño en donde el error es solo una oportunidad de aprender. Y la disciplina interna culmina en convicciones en relación a valores y a formas de conductas.

Desarrollo de la Autonomía e Independencia

Al igual que en el tema anterior, esta es una manifestación visible y necesaria en el desarrollo de su hacer. Cualidad ligada y condición para el desarrollo de las otras. Saber elegir y hacerlo en libertad, asumiendo la responsabilidad de nuestros actos y elecciones, nos lleva a ser autónomos e independientes. El niño es un ser capaz, muchas veces el adulto frena el desarrollo de la inteligencia, la emotividad y la creatividad del niño. Autonomía significa gobernarse a sí mismo, por ello, la intervención del adulto debe ser cuidando su autosuficiencia. “Ayúdame a hacerlo solo”.

Autonomía significa que poco a poco el niño se hace capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vistas.

Desarrollo de la autoestima

A través de cada trabajo y material, el niño va siempre vivenciando logros. El error es un logro también, es la oportunidad de aprender, de enmendar y corregir, desde esa perspectiva nuestra experiencia se vuelve exitosa y vamos acumulando una serie de eventos positivos que van apoyando una visión de sí mismo, también positiva. Aprender así le brinda al niño seguridad, confianza en sus posibilidades.

Desarrollo del valor del trabajo.

El concepto de *trabajo* del niño es radicalmente distinto del concepto manejado por el adulto.

El trabajo es un juego para el niño. El está en un proceso autoformativo; M. Montessori dice que el niño se autoconstruye, es el constructor del hombre.

Mientras que para el niño lo que importa es el proceso, para el adulto lo importante está en los logros, el resultado. La naturaleza del niño lo lleva a disfrutar del trabajo mientras que para el adulto es una vivencia de esfuerzo.

Mientras el niño necesita tiempo, para el adulto vale la rapidez.

El niño requiere de significancia en su hacer; es así como si es necesario, no tendrá objeción en volver a empezar desde el principio su trabajo.

1.3 Educación para la vida, Educación Cósmica.

“Demos al niño una visión del universo entero...

Pues todas las cosas son parte del universo,

Y están conectadas entre sí para formar una unidad entera”.

(Montessori, María, La educación del potencial humano, p: 8, 1948).

La Educación para la vida desde la concepción montessoriana nos sitúa en un paradigma contemporáneo, la visión holística del mundo y las relaciones humanas. El concepto de la educación cósmica quizás sea el más valioso legado educativo de María Montessori.

Wolf, A. (1996) nos alerta ante la situación que se ha ido desarrollando en el mundo montessoriano y es que algunos han separado de su base filosófica todo el enorme legado de material concreto desarrollado a partir de esta óptica, sin embargo más allá de su elaborada estrategia educativa, se ignora las implicaciones fundamentales, despojando al currículum de su esencia mística, una visión cósmica de la vida.

Es en India, durante su exilio entre los años de 1939 y 1946, donde María Montessori va desarrollando transformaciones y adecuaciones a su método. Resaltando conceptos sobre la vida y la cultura humana en una fusión de dos tradiciones, tanto desde el punto de vista científico occidental como el profundo conocimiento espiritual de oriente.

La Educación Cósmica de Montessori se basa en el concepto de la evolución en donde difiere del concepto de que las formas superiores de vida se derivan de las inferiores. La evolución geológica va más allá,

sosteniendo que todo lo existente en el universo ha surgido de los átomos en la gran bola de fuego original.

“Claro está que los hechos de la evolución quedan en segundo término. Montessori ve este amplio alcance de la vida que evoluciona... como una filosofía que llama la atención del niño a mirar a través del tiempo y del espacio, a fomentar un ardiente entusiasmo por la organización de la vida, a construir una visión moral en que el juicio se enaltece con el libro de la naturaleza en el que van interconectadas las ideas”. (Kahn, d., 1988 p: 80)

El punto de vista de Montessori sobre la evolución se parece al de muchos científicos modernos y se han confirmado por descubrimientos posteriores a su muerte. Y como se aprecia, en la cita anterior, es la fundamentación filosófica de su óptica transformadora dentro del ámbito de la Educación del Ser Humano.

Educación para la vida:

“... El mundo de la educación es una especie de isla donde los individuos, separados del mundo, se preparan para la vida permaneciendo extranjeros a la misma...” (Montessori, 1986, P: 23)

La educación para Montessori debiera ser un acercamiento que facilita y estimula este proceso de desarrollo hacia una mayor conciencia. Al ir despertando y haciéndose cada vez más conciente, experimentamos y nombramos lo que nos rodea. Montessori señala que este proceso de ir haciéndose conciente, este proceso de despertar es la vida.

“... La educación ya no debiera basarse en un programa preestablecido, sino en el conocimiento de la vida humana...” (Montessori, 1986, p: 25)

Es aquí donde la contextualización de la educación cobra importancia y lo que ahora llamamos aprendizaje significativo no es sino este asentamiento en la vida, este enraizar, dar sustento y cuerpo a la experiencia de vida de un niño.

“... estas son las leyes de la vida; no podéis ignorarlas y debéis actuar en conformidad con las mismas; porque revelan *derechos del hombre* que son comunes y se extienden a toda la humanidad...” (Montessori, 1986, p: 26)

Cuando Montessori afirma que es necesario considerar las leyes de la vida, lo hace desde la perspectiva de *tomar conciencia* de las condiciones y potencialidades innatas del ser humano, como así, también, de sus derechos.



Alumnas en Roma, principios de 1900.

1.4. Ambiente preparado:

La información es extraída de un documento de trabajo del C.E.M, centro de estudios Montessori, para el uso de las guías Montessori.

La personalidad del niño necesita forjarse en torno a un Ambiente Preparado especialmente par su nivel de desarrollo, su forma personal de aprendizaje, respetando su comportamiento social y afectivo.

Este Ambiente Preparado posibilita desarrollar estructuras mentales, aprender hábitos de trabajo y de convivencia.

Cuando hablamos del ambiente preparado estamos hablando de unos de los componentes importantes de la filosofía Montessori, pues para que se de, el fenómeno del aprendizaje, debemos contar con la interacción de tres elementos:

	Niño	
Maestro		Ambiente

Este ambiente Preparado propicia la “educación cósmica”, lo que significa que el ser forma parte integral del entorno en que vive.

El ambiente Preparado sería inútil sin la maestra dispuesta y preparada, pues es ella quien lo mantiene vivo, ella es el punto de contacto entre el niño y el ambiente.

El ambiente preparado debe tener algunas características importantes:

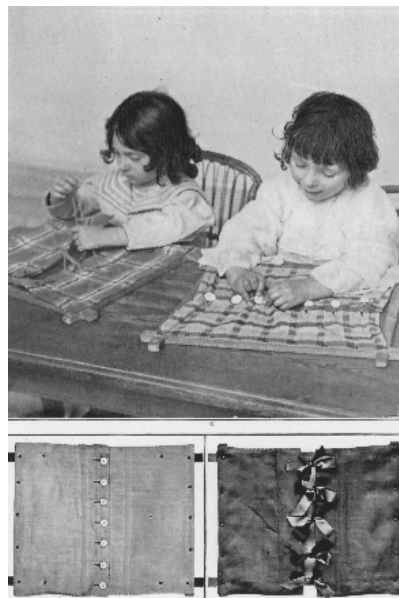
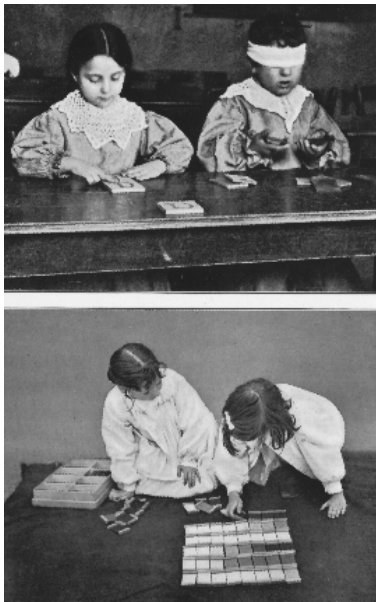
Estética: El niño merece un ambiente armónico, con belleza, calidez, donde existan elementos que lo inviten a trabajar, elementos para que el niño aprenda a cuidar y otros seres orgánicos a quienes cuidar como: animales, plantas, flores.

Orden: Un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar. El orden externo le permite al niño generar un orden interno, en cuanto al desarrollo de habilidades cognitivas y anímicas como, por ejemplo, a clasificar, jerarquizar y otras, también permite el desarrollo de la lógica y el razonamiento.

Limpieza: La higiene como parte de la salud es importante, un lugar ventilado, un lugar digno.

Lo central en el ambiente preparado son los **materiales de desarrollo y sus presentaciones.**

Estos materiales concretos han sido diseñados científicamente para desarrollar el pensamiento del niño, desarrollar habilidades motoras, sensoriales, pues reúnen en si diferentes características que a través de su ejercitación van constituyendo una experiencia vital e integral en el desarrollo del niño con el respeto a sus particulares formas de aprender.



Alumnos Montessori, principios del año 1900

Estos materiales y presentaciones están ordenados en **Áreas de trabajo**, estas distintas áreas de trabajo incluyen materiales de desarrollo y secuencias de aprendizaje, ordenados desde lo más simple a lo más complejo y dependiendo del grado de desafío. Estas áreas y sus

materiales específicos pretenden captar la curiosidad y el sombro de los niños, llevándolos a tomar sus desafíos.

El papel que juega el **Error** es importante. Normalmente el error es castigado, desaprovechándose la oportunidad de utilizarlo para el mismo aprendizaje. En cambio en un salón Montessori el error forma parte del trabajo diario, forma parte de la vida y gracias a estos el niño se autorregula en su trabajo, aprendiendo de sus propios errores.

Elementos del Ambiente Preparado:

Materiales: Preparados científicamente para que el niño explore y descubra. Requieren una adecuada motivación y presentación.

Control de error: Los mismos materiales tienen su control de error, de tal modo que es el niño el que va evaluando y autocorrigiendo su trabajo.

Estos elementos y su ejercitación, así como cualquier otra actividad son diseñados para asegurar en el niño: autodesarrollo, autodisciplina e independencia. De tal modo que le permite al niño asumir responsabilidades de acuerdo a su edad, le da seguridad para enfrentarse a la vida. La independencia se produce en la medida en que el niño se siente capaz, consigue logros lo que le hace experimentar un sentimiento de seguridad y de “atreverse” a superar nuevos desafíos, va poco a poco aprendiendo a bastarse por sí mismo.

Disciplina: En las distintas áreas el trabajo tiene un orden secuencial y presentaciones adecuadas para cada material, las que son realizadas dentro de un ambiente de recogimiento, de respeto, en donde hay deberes y derechos que cuidan de todo y todos.

Áreas de trabajo: En donde se presentan secuencias de presentaciones de trabajos con material concreto. Áreas como: Vida Práctica, Sensorial, Matemáticas y geometría, Ciencias, Lenguaje, Arte, etc.

Guía: Es la docente especialmente preparada para centrarse en el niño, en constante perfeccionamiento, anímicamente bien dispuesta, modelo de valores, no solo con el manejo de contenidos sino de la capacidad de motivación, estímulo y contención de los niños, etc.



Salón Montessori, Ambiente Preparado, Principios del 1900

1.5. La Guía Montessori

A partir de la revisión de documentos de trabajo del C.E.M. y de dos colegios Montessori se extrae la siguiente información.

Como se ha dicho anteriormente, la guía Montessori es el nexo, el punto de contacto del niño con el ambiente. Este ambiente preparado no tendría utilidad sin una guía preparada.

“... se debe procurar satisfacer las necesidades del niño, cuidar y ayudar a desarrollar una buena autoestima, integrando al grupo de niños, retirarse cuando el niño es capaz de trabajar solo y proponer desafíos que el niño, según su grado de madurez, sea capaz de lograr”. (CEM, doc., p: 3)

En esta metodología el profesor se transforma en guía. No es quien da las respuestas sino quien presenta alternativas y junto al niño va desarrollándolas. Su autoridad radica en su respeto y amor al niño.

La guía montessori tiene el privilegio de guiar, observar y acompañar a los niños en el proceso de su desarrollo personal, crecimiento y autoeducación.

“... Nuestro rol es exigente, no solo en mantenernos lo suficientemente informadas y en conocimiento en todo lo referente a lo cognitivo sino también en la necesidad imperiosa de ser cada vez

mejores personas en todos los aspectos: espiritual, emocional, social, cognitivo, etc.” (Doc, p:1)

Se señala la necesidad de una formación más integral, que reúna todos los aspectos para formar una docente que pueda ejercer no solo desde los conocimientos sino desde lo anímico y relacional.

“... debemos insistir en la necesidad de que el maestro se prepare interiormente, estudiándose a sí mismo con constancia metódica...” (Montessori, M., 1986, P: 348)

No solo la guía conduce y contiene sino que también debiera ser un modelo. Poder modelar conductas, y estar hábilmente dispuesta, con gentileza, a proveer de aquello que el niño necesite para su aprendizaje, sea esto de naturaleza cognitiva como afectiva, anímica, espiritual, etc. Para ello la Guía necesitará estar en continuo desarrollo de todos los aspectos de su persona, en un camino constante de evolución y aprendizaje.

Una renuncia a su autoridad como la principal poseedora del conocimiento se hace imprescindible, a cambio Montessori insta a la humildad, perfeccionamiento y servicio al espíritu del niño. Y, agrega que esto no debiera ser un sacrificio sino una satisfacción al actuar con justicia, que es dada como un valor espiritual pues intenta que cada niño realice al máximo sus posibilidades.



2. Emocionalidad:

“... pienso que en el momento en que uno acepta la presencia de la emoción y amplía su mirada reflexiva se da cuenta de que la emoción es el fundamento de todo quehacer...” (Maturana, H., 1991: 47)

Esta cita de Maturana nos impulsa a entrar en el espacio de lo emocional desde una perspectiva de sustentación, de validación de esta dimensión del ser humano como ser que se relaciona consigo, con el mundo, con los otros, un ser en relación. Nos pone en un pie que traspasa lo meramente biológico o psicológico, situándonos en un proceso metacognitivo.

2.1 Emoción, conceptos básicos

Las emociones han sido objeto de estudio de diversas disciplinas, siendo los énfasis, definiciones y enfoques, diferentes según sean abordadas desde cada una de ellas. Tal cual lo señala, en su libro “La educación del ser emocional”, Cassasus, quien sintetiza una posición multiversal en relación a la definición de **Emoción**. Él plantea que las emociones son una energía vital. (Cassasus, J., 2006, P: 99)

Desde lo biológico podríamos afirmar que las emociones son mecanismos de adaptación y, por lo tanto, de supervivencia. Son

fundamentales pues llevan al ser humano a la auto conservación y la preservación de la vida y de la especie. Es así que, por ejemplo, el miedo nos alerta del peligro.

Se corporalizan teniendo de este modo un componente sensorial: se ve, se escucha, se olfatea, se toca, se saborea. Son las sensaciones quienes nos indican la presencia de una emoción.

Maturana distingue emoción de sentimiento y señala que:

“... biológicamente, las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones...” (Maturana, 1989, P:-)

Mientras que, Cassasus (2006) parafraseando a Lowen (1987), señala que “la emoción sería el movimiento desde el centro de uno mismo hacia fuera. Agrega que si este impulso crea en la musculatura una disposición a la acción, entonces estamos ante una emoción. Por su lado, el sentimiento puede ser suprimido, inmovilizando o contrayendo músculos, impidiendo el movimiento interno. Además el sentimiento puede ser negado”.

Para Francisco Varela el estar en el afecto es una experiencia humana básica previa a la cognición. Los afectos, dice, son una dinámica prerreflexiva de autoconstitución del sí mismo. Señala que un aspecto importante de nuestros afectos es que intervienen en nuestra capacidad de acción, estimulando o reprimiendo nuestra fuerza para actuar. (Varela, F., 2000)

S. Bloch (2002) define a las emociones como un complejo estado funcional de todo organismo que implica a la vez una actividad fisiológica, un comportamiento expresivo y una experiencia interna, lo que denomina “tres niveles de activación de la emoción” . A partir de lo anterior Cassasus (2006) agrega, parafraseando a Araneda, M. (2002), que “se entiende que durante los estados emocionales ocurren una serie de fenómenos fisiológicos, como por ejemplo, la alteración del ritmo cardíaco, y de la respiración, lágrimas, rubor y otras. Hay también una vivencia interna, personal y accesible solamente para el que la vive. Y finalmente, una manifestación externa de la emoción, que nos permite reconocer en la postura corporal, la forma de caminar, la expresión facial o en el tono de voz, una emoción determinada”.

Se puede señalar que las emociones no determinan nuestras acciones sino que gatillan distintas reacciones en distintas personas. Por lo tanto nuestras emociones no son causadas externamente sino gatilladas y como tal, es nuestra condición interna, ya sea orgánica, anímica o mental, la que está interpretando el estímulo. Sí, como dice Maturana, fundamentaran nuestro qué hacer.

Le Doux (1997) sostiene que además del cerebro cognitivo tenemos un cerebro emocional. Muchos han sido los investigadores en esta área (Davies, Fanslow, Weinberger, Kapp).

Este cerebro emocional está constituido por el sistema límbico, en donde la amígdala ocupa un papel central. Tanto los estímulos simples como los complejos llegan a la amígdala quien interpreta y evalúa el contenido emocional de los mismos. Las respuestas fisiológicas que han sido gatilladas como reacción son respuestas a las señales eléctricas enviadas por la amígdala, señales que estimulan ciertas áreas del cerebro dependiendo del evento.

“Por ejemplo, ante la señal del miedo, si los impulsos se envían al centro de la materia gris, uno se congela; si se envían al hipotálamo lateral, se altera la presión sanguínea; si se envían al centro reticular, se activan los reflejos de acción” (Cassasus, 2006, p: 106)

Agreguemos lo que es bien sabido como la rivalidad que por siglos se ha sugerido entre las esferas racional y afectiva, o entre “el cerebro y el corazón”. Siempre se ha creído, en efecto, que cuando razonábamos bien, lo hacíamos fríamente, y que cuando estábamos emocionalmente perturbados, no podíamos razonar, éramos viscerales, con lo cual inteligencia y emoción resultaban incompatibles. La minusvaloración de lo emocional ha ido quedando atrás.



2.2 Distintos enfoques: Inteligencia Emocional, Conciencia Emocional, Comprensión Emocional y Educación y/o Alfabetización Emocional.

El concepto de **inteligencia emocional** nace con la necesidad de responder a una cuestión que puede parecer simple: *¿Por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a las diferentes contingencias de la vida?* (Santander Castro, A., 2005:5)

Es a partir del descontento existente, de la estrechez conceptual y la necesidad de buscar soluciones a problemáticas contemporáneas, como la violencia, la ineficiencia, descompromiso, etc.... problemáticas que no han sido solucionadas por la vía de la racionalización, que surge la necesidad de evaluar nuestra mentalidad, la inteligencia y el mejoramiento de las relaciones humanas, desde una perspectiva emocional.

Diversos enfoques han surgido, con una visión más pluralista de la mente, que reconocen facetas distintas de la cognición. Dentro de este contexto, de una visión polifacética de la inteligencia surge el planteamiento de Howard Gardner (1983), acerca de las inteligencias

múltiples, basándose en los descubrimientos de las ciencias cognitivas y la neurociencia.

Es esta teoría de Gardner y en especial su fundamentación acerca de la existencia de una *inteligencia intrapersonal* la que detona la concepción de la actual teoría de Inteligencia Emocional.

Fueron dos psicólogos norteamericanos, el Dr. Peter Salovey y el Dr. John Mayer (1990), quienes usaron el término “inteligencia emocional”, y luego, gracias al trabajo de Daniel Goleman, investigador y periodista del “New York Times”, se difundió en todo el mundo a través de su obra *La Inteligencia Emocional* (1995).

El planteamiento de Goleman (1999) está permeado por valores tales como “el éxito”, “lo productivo”, “lo controlable” siendo su proposición de la inteligencia emocional, como la de un importante factor de “éxito”.

“... básicamente consiste en la capacidad para conocer, controlar e inducir emociones y estados de ánimo, tanto en uno mismo como en los demás”. (Prieto, L. y Pirela, L., 2005: 400)

En la concepción de Goleman (1998) la inteligencia y las emociones son conciliables, en la medida en que puedan llegar a un equilibrio donde la inteligencia no deja desbordar las emociones sino que, al contrario, puede controlarlas y encauzarlas de manera de poder alcanzar resultados eficaces o “exitosos”.

Goleman (1998) señala dos aptitudes emocionales, entendiéndose cada una de ellas como capacidades aprendidas.

Estas son: la aptitud personal y la aptitud social. La **aptitud personal** es la que determina el dominio de uno mismo. Allí pueden destacarse tres tipos de aptitud: el **autoconocimiento**, la **autorregulación** y la **motivación**. La **aptitud social** determina el manejo de las relaciones. Comprende las siguientes aptitudes: **la empatía y las habilidades sociales**. (Pereira, L., Prieto, L., 2005, p: 402)

Estas cualidades o aptitudes podemos relacionarlas, por ejemplo, la conciencia de uno mismo tiene que ver con la posibilidad del sujeto de poder conocer las emociones propias y desde allí conocer las de los demás.

Cassasus (2006: 152) define a la inteligencia intrapersonal como la capacidad de verse hacia dentro de sí mismo, siendo posible percibir la gama de emociones que le ocurren a uno en un momento dado y de, a través de la comprensión de estas, determinar vías de acción. Agrega “...esta es una inteligencia que es necesaria para poder llegar a ser un buen líder político o religioso, o ser un **buen profesor**, o un buen terapeuta...” (Cassasus, 2006, pp.: 152-153)

Cassasus hace una diferenciación entre los conceptos de conciencia Emocional, inteligencia emocional y desarrollo de la comprensión emocional. Esto resulta interesante de considerar para una definición más acabada de estos términos.

“... el desarrollo de la **conciencia emocional** o la inteligencia interpersonal fundamenta la Educación Emocional. Trabajar consigo mismo... aprender las distinciones del mundo emocional es una condición para trabajarlas con los otros. Si uno no ha podido ver y comprender el mundo emocional de manera experiencial en sí mismo, difícilmente podrá ver y comprender el mundo emocional de los otros”. (Cassasus, 2006, p: 153)

Según Casasus (2006) la **comprensión emocional** es posterior a la autoconciencia emocional, es la experiencia de sentir al otro. Primero, obviamente, podemos entender lo que hacemos como propio, lo más cercano, aquello que forma parte de nuestra experiencia vital más íntima.

Este tópico de la conciencia emocional es tocado desde distintas instancias tanto desde la psicología como desde el Budismo, por ejemplo.

Es, entonces, lo que conforma el estudio y conocimiento de la mente desde el ámbito de la psicología budista, otro punto de vista que nutriría nuestra mirada.

“... en la tradición Budista la *mente* es lo que percibe. No exige ningún trabajo intelectual; es percepción pura y simple... esa esencia fundamental de la mente de percibir... la que reacciona al frío, al calor, a lo desagradable o agradable, etc. Es muy directa y simple, y al mismo tiempo muy sutil. La conciencia, en cambio es clara e inteligente. Representa un estado plenamente desarrollado que contiene todas las sutilezas fundamentales de la mente...” (Chögyam Trungpa, 1975, p: 97-98)

Encontramos, entonces una visión integradora que no aparta ni personifica los estados mentales y emocionales sino más bien, podría tener la posibilidad de tocarlos desde la no identificación. Entonces el Budismo nos introduce en la conciencia desde el *darse cuenta*, la observación de lo que en uno está ocurriendo. Y, agrega que es desde un estado de conciencia y de autoconciencia desde donde se gestan los cambios y transformaciones.

Es en relación a este aspecto, del darse cuenta, del tomar conciencia de sí, donde Maturana nos lleva a reflexionar “... debemos darnos cuenta de nuestras emociones y conocerlas en su fluir... desde la libertad reflexiva que da el conocer los deseos que a uno lo guían...” (Maturana, H., 1991, p: 243)

Conocer y reconocer nuestras emociones se vuelve parte de un estado de conciencia despierta, requerido para nuestro proceso metacognitivo.



2.3 El Desarrollo de las Competencias Emocionales:

Alejandro Castro Santander, docente argentino, en su documento “La deuda de aprender a vivir con los demás” (2005), define las competencias del siguiente modo “...cada competencia es un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales...”

Goleman (1999), por su parte define competencia emocional como la capacidad de expresar nuestros propios sentimientos del modo más adecuado y eficaz, posibilitando la colaboración en la consecución de un objetivo común. (Castro Santander, A., 2005, p: 5)

Las competencias emocionales se dividen en dos categorías: Competencia **Emocional-Personal** y Competencia **Emocional-Social**

La primera hace referencia a la relación que tenemos con nosotros mismos, por ejemplo: la conciencia de uno mismo y de sus emociones, la motivación, el autocontrol, la autoconfianza, etc. La segunda hace referencia a las relaciones que establecemos con nuestros semejantes, por ejemplo: la capacidad de entender diferentes puntos de vista, la predisposición a ayudar altruistamente, la tolerancia y la flexibilización de planteamientos, la cooperación y el dinamismo grupal, etc.

COMPETENCIA EMOCIONAL-PERSONAL		COMPETENCIA EMOCIONAL-SOCIAL	
Conciencia de uno mismo	Reconocer las propias emociones y sus efectos.	Empatía	Comprensión e interés por los demás.
	Conocer las propias fortalezas y debilidades.		Predisposición a ayudar.
	Seguridad en sí y en sus capacidades.		Conciencia de las relaciones jerárquicas de un grupo.
Autorregulación	Control de impulsos.		Aprovecharse de la diversidad.
	Sinceridad e integridad.	Habilidades sociales	Comunicación eficaz.
	Flexibilidad para afrontar cambios.		Inspirar y dirigir a grupos.
Motivación	Hacia consecución de logros.		Catalización de cambios.
	Compromiso con el grupo.		Capacidad de negociación y resolución de conflictos.
	Iniciativa.		Habilidades de equipo: colaboración y cooperación
	Optimismo.		

(Fuente: Castro Santander, A., 2005, p: 6)

Recientemente Daniel Goleman, sobre la base de las últimas investigaciones realizadas, ha propuesto un nuevo modelo por el cual la Inteligencia Emocional estaría integrada por cuatro factores básicos: (Castro Santander, 2005)

- La capacidad para darse cuenta y tomar conciencia (self-awareness).
- La capacidad de automanejo, control y autorregulación (self-management).
- La capacidad de darse cuenta de los otros, de su comportamiento y del impacto del nuestro sobre ellos (social-awareness).
- La capacidad para influir y manejar las relaciones con los demás (relationship management).

Cassasus (2006) identifica las siguientes competencias emocionales necesarias para conocer y actuar en el mundo emocional.

- a. La capacidad de estar abierto al mundo emocional.
- b. La capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones
- c. La capacidad de ligar emoción y pensamiento.
- d. La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional.

- e. La capacidad de regular la emoción.
- f. La capacidad de modular la emoción y
- g. La capacidad de acoger, contener y sostener al otro.

Estas capacidades que se pueden educar pues son aprensibles y desarrollables, permiten afinar el motor que nos impulsa a cambios y transformaciones sumamente necesarias e inclusive urgentes.

Una de las puertas más directas para tomar conciencia de nuestras emociones es nuestro cuerpo. Es así que Marcela Araneda (2003), psicóloga que efectuó los aportes en este ámbito a Cassasus y al programa de Educación Emocional, efectuado posteriormente, se refiere al proceso de cambio que se produce al tomar conciencia, y del darse cuenta, a través del cuerpo. Nombra los siguientes tópicos al respecto:

1. El aumento de la capacidad de percibir y de sentir, consigo mismo y los otros; producido en la experiencia de conciencia corporal.
2. La localización de sensaciones en el cuerpo, el reconocimiento de claves no verbales, permite abrir la capacidad de identificar estados emocionales en sí mismos y en los otros.
3. El reconocimiento del lenguaje propio y de los aspectos no verbales de la comunicación permite una conexión más sensible con los otros. Surge así una resonancia y empatía a niveles más profundos.
4. La liberación de tensiones crónicas, de patrones psico-corporales condicionados, rígidos y mecánicos, permite el reencuentro con una espontaneidad auténtica perdida. Hay mayor capacidad de autoexpresión y genuinidad.
5. La remoción de bloqueos psico-corporales produce una apretura y un aumento del potencial energético disponible. Se reconocen vivencias de mayor placer y bienestar, aumentando la conciencia de estar vivo.
6. El descubrimiento de nuevas posibilidades de expresión ayuda a visualizar y tener el coraje de experimentar nuevas respuestas más creativas. Por ello, ya no es necesario el uso de estereotipos.
7. Al aprender a sentir el cuerpo surge la mayor necesidad de cuidarlo, estamos en una relación más directa con lo que sentimos y somos en el momento. Mejora, por ello, el reconocimiento de nuestros límites y posibilidades.
8. La mayor conciencia corporal nos conduce a experimentar una mayor autoconfianza, desarrollándose nuestra capacidad de modular nuestras emociones y estados de ánimo.
9. Al considerar el cuerpo, las emociones y lo cognitivo con una misma legitimidad podemos experimentar vivencias y sentimientos integradores. Se produce la sincronización de estos tres ámbitos del ser siendo esto la base de los sentimientos de unidad.
10. El aumento de la conciencia corporal permite desarrollar presencia. Es decir, el estar más plenamente presentes y proyectar desde allí, consistencia y credibilidad.

11. Escuchar el lenguaje del cuerpo y comprenderlo es una conexión directa con el cuerpo como fuente de sabiduría orgánica. Por ello, al sentirnos, nos asentamos en nuestra realidad y nos enraizamos. Desde allí podemos ir a lo más vital y profundo.

Desarrollar nuestras habilidades y competencias emocionales pasa a ser parte de un proceso que nos desarrolla, nos transforma, nos integra. Y, por otro lado permite mejorar y establecer relaciones sanas con los otros.

Podemos concluir que es importante construir aprendizajes tanto en el plano de lo cognitivo como en el plano de lo emocional.

Las emociones se pueden educar, se puede crecer emocionalmente. Más que educarnos, el término alfabetizarnos nos viene bien al mundo adulto, pues muchas veces es necesario una re-educación a partir ya de varios andamios, cojeras y soportes inflexibles, los que no nos ayudan a construir una vida emocional sana ; no solamente desde el ámbito del desarrollo personal y de la convivencia, sino también, del ámbito educacional.

Competencias Emocionales

1. Autoconciencia

Conciencia Emocional
Correcta autovaloración
Autoconfianza

2. Autorregulación

Autocontrol
Confiabilidad
Adaptabilidad
Innovación

3. Motivación

Impulso de logro
Compromiso
Iniciativa
Optimismo

4. Empatía

Comprensión de los otros
Desarrollar a otros
Orientación al servicio
Aprovechar la diversidad

5. Destrezas Sociales

Comunicación eficaz
Manejo de conflictos
Establecer vínculos
Colaboración y cooperación.
Liderazgo positivo
Influencia/persuasión.
Catalizar el cambio

3. Emociones en la Escuela.



“Ando buscando un pedazo de suelo con hierba donde poner los pies y tener mi sueño. Pero todo arde en cualquier parte del mundo y hay que seguir andando” (Gabriela Mistral).

Observamos como el tema de la convivencia, a través de distintos relatos y experiencias, se ha convertido en una problemática actual reiterativa.

Una realidad que no nos deja tranquilos, es la violencia en las escuelas, el mal manejo de las emociones y estados anímicos, que ya sea desde los docentes, desde los alumnos, desde la gestión, del equipo directivo, etc., nos enfrenta a situaciones que traspasan lo académico y nos llevan a la urgencia de implementar, como ya se ha hecho, diversas innovaciones para intervenir nuestras escuelas con programas de educación emocional, alfabetización emocional o talleres de monitores de aprendizajes, etc.

Como ya se ha dicho anteriormente la conducta interpersonal se desarrolla y se aprende y que, además, también se sabe que mientras antes se empieza mayores posibilidades de resultados positivos se tendrá.

Los distintos estudios coinciden en mostrarnos que las faltas y carencias en el desarrollo de las habilidades sico-sociales generan desmotivación escolar, ausentismo y abandono escolar, agresividad en la comunidad educativa y, por supuesto, bajo rendimiento. Por el contrario, también nos indican que el factor motivacional, incide en la

capacidad de construir aprendizajes, relacionarse sanamente y que el trabajo en equipo sea posible y fructífero.

“... Frente a la nueva lectura que hacemos de la sociedad, todos deseamos que se produzca un cambio en las actitudes humanas que sirva para configurar una mejor civilización. El sistema educativo tiene la potencialidad de modificar los valores culturales que promueven la utilización de la violencia, pero continuamos haciendo las mismas cosas y seguimos esperando irresponsablemente ese cambio...”.

(Castro Santander, 2005, p: 1)

Este docente nos expone una postura crítica frente al tema y nos insta a hacernos cargo de la necesidad de construir en las instancias educativas, no exclusivamente, una intervención curricular que promueva el desarrollo de estas habilidades psico-sociales, como la posibilidad de cambio y esperanza para una sociedad más humana, en donde la violencia no sea nuestra comida diaria.

Y agrega *“...El perfil del nuevo ciudadano del siglo XXI debe ser el de una persona con capacidad para adaptarse a grandes cambios, autónomo pero no individualista, con espíritu cooperativo, defensor de una pluralidad de valores y de opciones morales. Con un pensamiento abierto que le permita comprender la complejidad del mundo y habilidades para entender, aceptar y vivir con sí mismo y con los demás. Sólo formando ciudadanos de este tipo, podremos construir una sociedad plural y democrática en la que sea posible vivir en paz, en libertad y en la que el respeto a todos sea la nota dominante.* (Castro Santander, 2005, p: 2)

Es notable considerar que muchas veces nuestras escuelas son el lugar donde nuestros niños reciben no solamente la educación formal sino la contención que muchas veces no tienen en sus hogares. Al respecto, en el documento “La Escuela como contexto de Contención social y afectiva”, de Helga Arias, Paula Ascorra y Catalina Graff, nos señalan que, muchas veces esta “acogida” pasa a ser una perpetuación de los esquemas sociales de “asistencia” que no tiene que ver con el desarrollo de habilidades sino de perpetuar modos de relación de dependencia y de falta de auto-valoración, lo que sería contrario a lo expuesto anteriormente como desarrollo de habilidades psico-sociales. Sin embargo, la urgencia en producir dicha contención no se puede, en muchas oportunidades, evitar.

Jacques Delors en “La Educación encierra un tesoro”, informe encargado a la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, en 1996. Se refiere al tema de la Educación para la Democracia, tema desarrollado por el Ministerio de Educación, a través de programas de educación ciudadana, programas de convivencia, etc. Con el fin de trabajar con habilidades sico-sociales.

3.1 Clima Emocional en el Aula

“Clima escolar se entiende por la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar(a nivel de aula o escuela) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (Cancino, M. y Cornejo, R., 2001, p: 94). Estas relaciones son de interés para este estudio.

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, se sienten identificados con un curso y una escuela particular, sienten que lo que aprenden es útil y significativo; todas éstas son características propias de climas de aula positivos. Por el contrario, existen ambientes escolares que producen irritación, estrés, depresión, falta de motivación, apatía por el colegio, temor al castigo y a la equivocación; a este conjunto de características del ambiente es a lo que se denomina clima de aula negativo.

“El clima de aula es una dimensión emergente de las relaciones que los alumnos y profesores establecen entre sí. Éste se constituiría en un proceso recursivo de interacciones entre los actores educacionales; en donde el actuar del alumno y el del profesor se despliega conforme a una serie de normas, hábitos comportamentales, rituales, prácticas sociales existentes en el contexto del aula; los cuales -a su vez- son constituyentes de nuevos patrones socioafectivos de acción. Es decir, las interacciones entre los alumnos y entre éstos y el profesor son determinadas por y determinantes del clima de aula” (Ascorra, Arias y Graff, 2003, p: 120).

Como ya se ha señalado, este “ambiente” en el cual nuestro niños pasan la mayor cantidad del tiempo, es uno de los lugares determinantes de sus desarrollos, sean estos cognitivos, emocionales, valóricos, etc.

Según lo señalado por Cassasus en UNESCO (2002), se demostró que si se suman todos los factores extraescuela, con los materiales, con los recursos humanos y los factores psicológicos, esta suma es inferior a la importancia que tiene el clima emocional lograda en el aula. De acuerdo a este estudio, serían tres los factores que definirían un buen clima en la sala de clases: no violencia, ausencia de perturbaciones para estudiar y buenos amigos. De acuerdo a Cassasus (2002), si se comparan dos colegios en las mismas condiciones, pero con distintos resultados, la respuesta está en la emocionalidad: el que tiene rendimiento negativo

significa que sus profesores son negativos, sus alumnos están estresados y hay violencia en la sala de clases.

En el Marco de la Buena Enseñanza (2003) se hace una reseña específica al tema del clima, del ambiente, del aula. En el dominio B de este documento se señala la importancia de la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

“... Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. 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 especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano.

Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender.

Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes...” (Marco para la Buena Enseñanza, 2003, p. 9)

3.2. Habilidades Psico-sociales en el aula.



“Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento” (Marco para la Buena Enseñanza, 2003, p: 9).

Burgos (2006) señala que en Europa los estudios realizados en la década de los 80 relacionados en describir las características principales de aquellas escuelas que se denominaban “Escuelas Eficaces” arrojaron algunos aspectos importantes. Entre ellos están los elementos que distinguen a estas “escuelas eficaces”, que están enmarcados en el contexto de las emociones por los factores *socio-ambientales* e *interpersonales*, más allá de los recursos económicos y materiales. Burgos (2006) señala que estos últimos no son necesariamente los que marcan la diferencia como factores decisivos en la obtención de buenos resultados en los aprendizajes de los alumnos.

Las destrezas sociales son definidas por varios autores, por ejemplo, Monjas (1999) quien se refiere a ellas en términos como *“Conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas”* (Castro Santander, 2005, p: 7)

Mientras que, por otro lado, las Competencias sociales serían habilidades, capacidades, destrezas, relacionadas con la conducta, que posibilitan al niño, el adolescente o el adulto, mantenga relaciones positivas consigo mismo y con los otros y que afronte, de modo efectivo y adaptativo, las demandas de su entorno social. (Castro Santander, 2005)

Ha sido un ámbito de gran interés pues es, según diversos investigadores, la falta de desarrollo de dichas habilidades o incompetencias sociales en la infancia las que estarían asociadas a la inadaptación personal, social y escolar. Son muchos los docentes y profesionales relacionados con la docencia quienes se preocupan por enseñar habilidades sociales que se llegarían a convertir en verdaderas competencias.

Según Castro Santander (2005) la competencia social en el aula puede trabajarse a partir de cinco pilares: **la empatía, la asertividad, la autoestima, la comunicación y el desarrollo moral.**

La Empatía es la capacidad para ponerse en el lugar del otro. La habilidad para reconocer los estados anímicos ajenos requiere sensibilidad, comprensión, destreza perceptiva, capacidad para adoptar distintos papeles sociales y madurez. La empatía es el punto de partida de las relaciones sociales positivas.

En psicología se dice que una persona es *asertiva* si está segura de sí misma, se expresa con claridad y evita ser ignorado por los demás.

En relación a la *Asertividad*, Castro Santander (2005) señala que *“... en la escuela, la actividad educativa encaminada a favorecer la asertividad puede tener un carácter preventivo de comportamientos desadaptados o de optimización de la capacidad de relación del alumno. A menudo el desarrollo de la asertividad facilita la integración en el grupo, canaliza la agresividad y evita otras conductas inadecuadas...”*. (Castro Santander, 2005, p: 8)

Esta es una de las habilidades que nos permitiría relacionarnos, con la violencia escolar que actualmente se nos presenta, como una posibilidad de salida.

Por su lado la *Autoestima* es medular, también, pues es un aspecto esencial de la personalidad y su desarrollo nos permite avanzar hacia la madurez y la autorrealización. Es una autovaloración positiva, la autoconfianza generada, la que nos permite superar obstáculos y conflictos interpersonales.

Una definición de la Autoestima puede ser: *“Apreciación de la propia valía e importancia y asunción por el individuo de su responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intra e interpersonales”* (Voli, 1996).

Es muy importante este aspecto ya que nos fortalece y nos da la base y consistencia, es así como Castro Santander (2005), agrega: *“Según como la persona siente que la perciben, aceptan y quieren las personas importantes de su vida y según se hayan desarrollado desde la primera infancia, su seguridad, autoconcepto, sentido de pertenencia, motivación y competencia y las haya integrado a su personalidad, así se habrá formado su nivel de autoestima”*. (Castro Santander, 2005, p: 8)

Un alumno con buena autoestima podrá aprender y desarrollarse con mayor fluidez y desenvoltura que uno que no la posea. Su confianza en sí mismo, en sus avances, así como el poder ir más allá de los errores propios del proceso de aprendizaje, será más fácil a mayor autoestima. Por supuesto, también el poder reconocer el valor del otro, es en la medida del propio valor.

Castro Santander en su documento “Alfabetización Emocional: La deuda de enseñar a vivir con los demás” nos señala que las capacidades comunicativas de niños y adolescentes juegan un importante papel en la competencia social. Y agrega que Trianes, De la Morena y Muñoz (1999) siguiendo a Duck (1989), describen varios niveles en la *“competencia comunicativa”*:

-Habilidades básicas no verbales: Actúan como prerrequisitos en la conversación y en la interacción comunicativa. Estas habilidades dependen de los valores y usos sociales de los contextos culturales, al igual que de la edad y el tipo de interacción. En este primer nivel hallamos, por ejemplo, el contacto ocular y los gestos.

-Competencia en conversaciones: Tiene que ver con el atractivo de la persona, su capacidad para despertar el interés de alguien hacia la conversación. Los alumnos que carecen de esta habilidad están más expuestos a la discriminación o al rechazo, sobre todo porque no despiertan el interés entre sus compañeros.

-Habilidades lingüísticas y de persuasión: Equivalen a tener aptitud verbal y a conocer las reglas que controlan diversos tipos de situaciones conversacionales, según se trate de encuentros formales (realizar una exposición oral en clase, solicitar una revisión de examen, etc.) o privados (expresiones de amistad, diálogo entre compañeros, etc.).

Por último, Castro Santander (2005), nos indica el *crecimiento moral* y dice que está muy vinculado con el desarrollo de la competencia social y emocional. *“Aunque hemos avanzado en el plano tecnológico, el debilitamiento de la convivencia se observa en todos los ámbitos. Hoy el interés por la educación moral renace, buscando desarrollar en el niño y el joven capacidades, actitudes y valores que le permitan obrar personal y socialmente de acuerdo a principios éticos”*. (Castro Santander, 2005, p: 9)

La relación entre pares es un aspecto importante a tener en cuenta. Vemos en la actualidad, un fenómeno social frecuente, el “Buling”, una hostilización entre niños y jóvenes que llega a grados realmente peligrosos y nos manifiesta una realidad enferma, en la que esta sociedad se nos muestra de cara, sin tapujos, con toda la inmisericordia y la falta de habilidades socio-afectivas.

Esta relación, entre iguales, influye y contribuye al desarrollo cognitivo, social, emocional, etc., y contribuye, además, al grado de efectividad con que actuamos, luego, como adultos.

Hartup (1992), estableció que estos riesgos pueden ser: salud mental disminuida, abandono escolar, bajo rendimiento, dificultades escolares de diversos tipos y luego, historial laboral limitado.



3.3. Motivación y emociones en la escuela

García y Doménech (2002), dos docentes de la universidad de Jaume I de Castellón, España, señalan que desde una concepción constructivista, el aprendizaje escolar privilegia los aspectos afectivo-motivacional por sobre los puramente cognitivos se refieren a las variables personales de la motivación, como lo ha planteado Pintrich (1989) y De Groot (1990), de tal modo que estarían integrado por tres componentes.

El componente de *expectativa*, que hace referencia a las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una determinada tarea, que se traduciría en la pregunta: ¿Soy capaz de hacer esta tarea?

El componente de *Valor*, que indica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea. Se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿Por qué hago esta tarea?

El componente *afectivo* que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea; se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿Cómo me siento al hacer esta tarea?

Diversos autores aluden al constructo *patrones de atribución causal*, como un constructo personal determinante de la motivación escolar y estaría muy vinculado al tercer componente afectivo, propuesto por Pintrich.

El componente de expectativa: El Autoconcepto

El autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesor.

Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia. Bandura (1977) señala que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento.

Por otra parte, teniendo en cuenta que numerosas investigaciones han demostrado la correlación significativa que existe entre autoestima (valoración positiva o negativa del autoconcepto) y el locus de control, podemos deducir que en la medida en que desarrollemos la autoestima de los alumnos, también mejoraremos su atribución causal. Así tenemos que, los sujetos con baja autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores externos e incontrolables (el azar) y sus fracasos a factores internos, estables e incontrolables (baja capacidad). Mientras que los sujetos con alta autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores internos y estables (capacidad) o a factores internos, inestables y controlables (esfuerzo) y sus fracasos a factores internos y controlables (falta de esfuerzo).

El componente de valor: Las Metas de Aprendizaje

Mientras algunos alumnos se mueven por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores y evitación de valoraciones negativas. Así, decimos que los primeros tienen una motivación intrínseca porque supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar la capacidad. Mientras que los segundos tienen motivación extrínseca ya que reflejan el deseo de mostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos, más que el interés por aprender. Estos dos grupos, según los autores, darían paso a dos patrones motivacionales. Mientras el primer grupo lleva a los alumnos a adoptar el patrón denominado de *dominio*, aceptando retos y desafíos; en el segundo conduce a un patrón denominado de *indefensión*, en donde los alumnos tratan de evitar los retos y desafíos por miedo a manifestar poca capacidad para la realización con éxito de una tarea.

Sin embargo, otros autores, afirman que la conducta mostrada por los alumnos depende más de su *capacidad percibida* que de su orientación de meta. Ya que si el alumno tiene confianza en su capacidad de éxito, acepta el desafío planteado y persiste en su esfuerzo de realizarla con éxito.

El componente afectivo: Las Emociones.

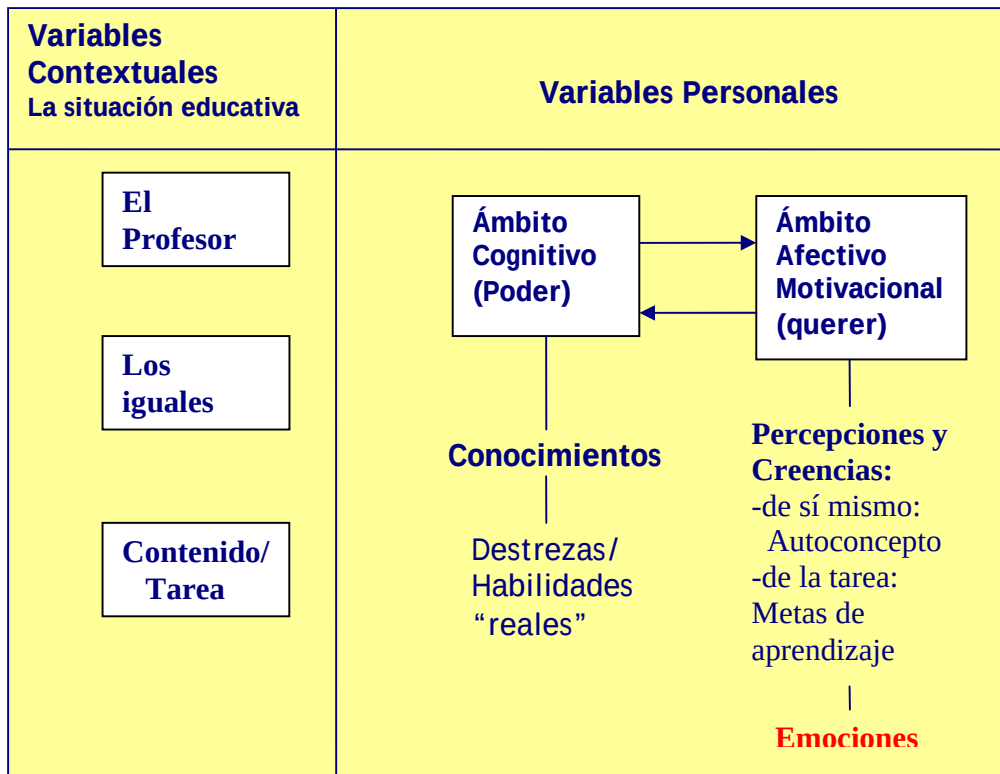
Una persona es inteligente emocionalmente en la medida que puede mejorar su propia motivación. No son muchos los estudios, aunque cada vez ganan más terreno, acerca del peso que juega el dominio emocional del estudiante en el aprendizaje. Así y todo se asume que las emociones forman parte importante de la vida escolar y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.) y por ende en el aprendizaje y en el rendimiento escolar (Pekrun, 1992)

Impacto de las emociones sobre el aprendizaje y el rendimiento:

Según el análisis realizado por Pekrun (1992), las emociones positivas y negativas tienen un impacto en la realización de las tareas escolares. Señala que las emociones positivas de la tarea producen un conjunto de efectos desencadenados por las emociones positivas relacionadas con la tarea.; que conducen a un incremento del rendimiento, como es el caso de disfrutar realizando una tarea.

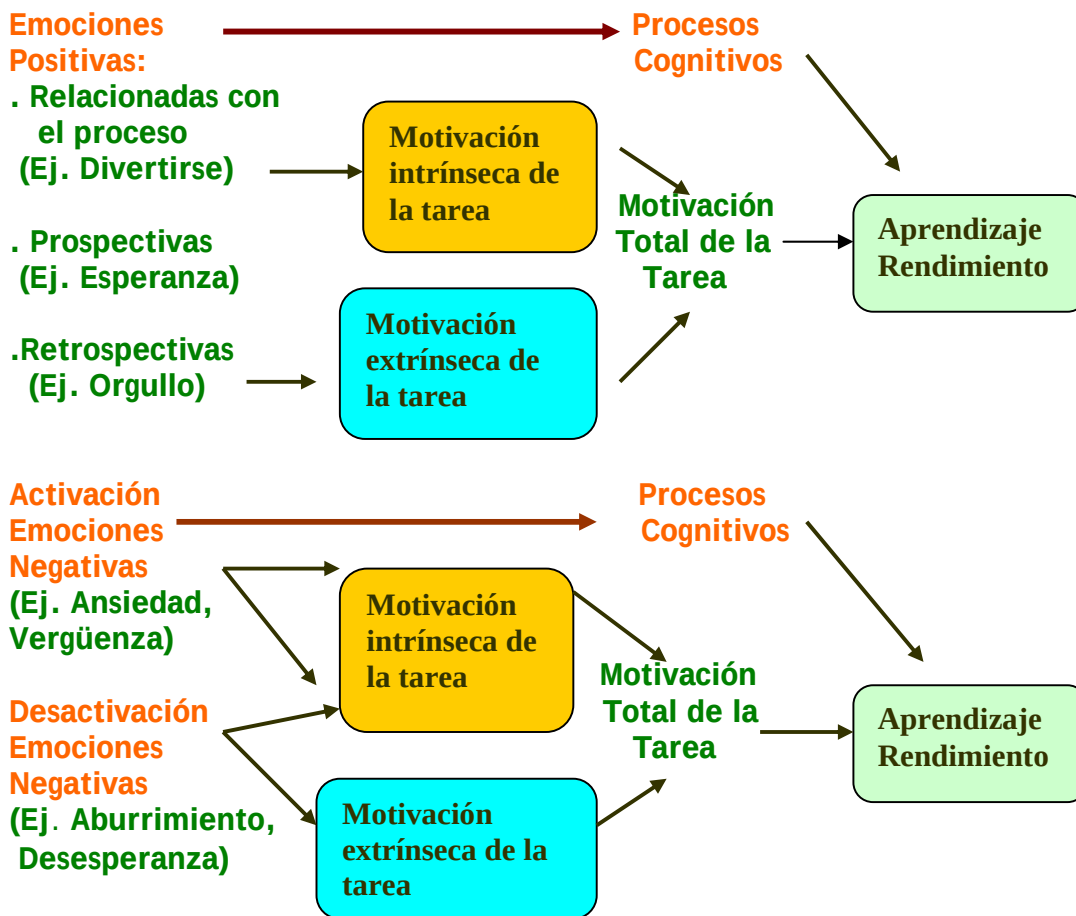
Mientras las emociones positivas producen, en general, efectos positivos que repercuten favorablemente en el aprendizaje; las emociones negativas tienen efectos más diversos que pueden ser tanto positivos como negativos.

Una de las emociones que Pekrun (1992) nombra es el aburrimiento, y agrega que una de las funciones del aburrimiento puede ser motivar al estudiante para que busque otra tarea o alternativa más recompensante.



Variables personales y contextuales más relevantes que influyen en la motivación del estudiante.

Fuente: Revista Docencia Nº 16, Reflexiones pedagógicas, 2002, p.26.



Modelo adaptado de Pekrun (citado en Revista Docencia N° 16, p.29)

3.4. El Rol del Docente



Plegaria del Estudiante

Humberto Maturana

*“¿Por qué me impones
Lo que sabes
Si quiero yo aprender
Lo desconocido
Y ser fuente
En mi propio descubrimiento
...No me instruyas
Déjame vivir
Viviendo junto a mí;
Que mi riqueza comience
Donde tú acabas...
Revélame para que
Desde ti pueda yo
Ser y hacer lo distinto...
Tu conocimiento
Nos muestra el mundo
O lo niega,
Porque es la historia
De tus actos...”*
(Maturana, H., 1992, p: 93)

Cuando hablamos del rol docente muchas veces nos encontramos caminando por estrechos y mal iluminados senderos, en donde todo aparece entre los árboles y sus sombras, está continuamente

insinuándose, suponiéndose, pero, no hay la certeza conjunta de nuestro quehacer, no tiene límites claros y resulta difícil de definir. Ejercer hoy como docente nos plantea un sin fin de desafíos que no todos nos pertenecen, sin embargo, pareciera depositársenos la esperanza del cambio necesario. Despejar este sendero y llenarlo de humanidad pareciera la mayor vocación que ejercemos.

En esta tónica nos encontramos con un documento dentro de un espacio de reflexión que nos habla de la multifacética exigencia al rol docente: *"... Las posibilidades de abrir espacios de participación en el aula, entran en tensión con la estructura general del currículo y con la necesidad de productividad que desde éste también se exige. Principalmente, los docentes que promueven un desarrollo formativo integral de los alumnos y que, además, se proponen alcanzar los mejores aprendizajes, quedan atrapados en la lógica del tiempo escaso, desvirtuándose muchas veces las instancias de participación propuestas por ellos. Esta lógica de la urgencia, está, entre otras cosas, directamente relacionada con el número de alumnos por curso. Cuando se trata de que todos intervengan o, al menos, la mayoría, las posibilidades de desarrollo más significativo es bastante escaso..."* (Revista de educación Nº 314, 2004, p: 55)

En este mismo artículo se señala que es en aquellas escuelas donde existen prácticas institucionales, de retroalimentación docente, cuando los aprendizajes significativos y de calidad están en el centro de la preocupación de los docentes quienes, de ese modo buscarían el modo de alcanzarlos.

Los docentes, en este caso, estarían dando sentido y dirección a su ejercicio docente al contextualizar su quehacer a sí mismos y a los niños. Los aprendizajes se relacionan con las experiencias y la vida cotidiana de los alumnos y se contextualizan en las realidades en que ellos viven. Juega un papel significativo, la cantidad de alumnos por curso y la motivación no solo del niño sino, previamente, del docente.

Motivación en la Docencia.

Muchas de las dinámicas que están presentes en la interacción docente-alumno han retomado un ámbito que va más allá de lo cognitivo, algo que hasta hace poco era exclusiva competencia familiar, ahora son exigencias de funciones de orientación ético-moral, y anímico. Se acerca nuevamente a lo humano como en antaño, en las primeras épocas de ejercicio docente, cuando eran llamadas *Preceptoras*.

En relación a esto, es interesante recapitular y recoger esa antigua motivación

"...La "señorita Abdolomira" era una joven preceptora provinciana, participante fundadora de la Asociación. Ella pronunció un histórico discurso en la Convención de la Asociación, celebrada en Talca, en enero de 1927. En dicha reunión, Abdolomira Urrutia, como delegada... de

Bulnes... declara ante la reunión -Tenía algo pensado...quería decir... Por primera vez en Indoamérica, camaradas, un Congreso de Educadores... y tenía que ser de los de primera enseñanza, ha vinculado la educación, integralmente, al servicio de la sociedad, armonizadas en el ensueño... quizás muy lejano, de la exclusión de castas: la escuela común, la educación activa y la unidad de la función educacional. ... que nosotras sepamos, se ha levantado por sobre todos los intereses y beligerancias actuales, el interés permanente y eterno, de lo que es y será permanente y eterno: el niño..." (Núñez, 2006)

Por un lado la vocación, la motivación que a cada docente lo lleva a ejercer, es algo que reúne a través de los tiempos. Pero, por otro lado, las condiciones en uno u otro tiempo no han favorecido su desempeño. La función docente está relacionada con una serie de situaciones que constituyen una enorme presión y ocupan gran parte de la carga horaria del profesor. Problemas de gestión, sobrecarga horaria, demasiados alumnos en la sala, etc.

La motivación del docente y por ende el compromiso con su quehacer, necesario en su ejercicio, se ve alterado, como vemos actualmente, las investigaciones realizadas sobre este tema (Esteve et al., 1995) muestran *"... la existencia e intervención de un número importante de factores que provocan tensión en el docente... algunos de estos factores inciden directamente sobre el desempeño del profesor en su clase generándole tensiones asociadas a sentimientos y emociones... la acción de este conjunto de factores es indirecta; afecta la eficacia del pedagogo porque promueve la disminución de la motivación del profesor por su trabajo.* (Corvalán, M^a Isabel, 2005, p: 70)

Malestar Docente

Corvalán (2005) define, en su estudio, un concepto muy usado hoy en día, el *Malestar Docente*, señala que es sinónimo de *malaise enseignant* y de *teacher burnout*. Y, agrega que este término se emplea para "describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejerce la docencia, por imperativo del cambio social acelerado..." (Esteve et al, 1995, p: 23). En este estudio, Corvalán (2005), hace alusión a los condicionantes de deterioro mental, que motivan los altos índices de licencias, como producto de situaciones que se generan en la dificultad de los profesores para enfrentar la presión en el ejercicio de la profesión.

Corvalán (2005) agrega que aceptar que nos encontramos frente a una sociedad divergente, nos fuerza a modificar constantemente metodologías, programas, esto contribuiría a disminuir la tensión en el trabajo del docente. Sin embargo, la incertidumbre que expresan tener los profesores con respecto a las expectativas que se tienen de ellos es

otro factor de estrés. Otras condiciones, que según su análisis, llevan a los docentes a pedir licencias, provienen del interior de las unidades educativas.

Y señala al respecto:

1. Los profesores consideran sus **horarios de trabajo muy recargados** con demasiadas horas de trabajo en el aula.
2. Deben asumir una **diversidad de funciones**. En este aspecto, se refleja claramente la fragmentación del trabajo del profesor. Este es un tema central en la generación del malestar docente por un lado, y por otro, uno de los elementos de los problemas de la calidad de la enseñanza.
3. Otro aspecto importante son las **relaciones interpersonales deterioradas** al interior de la escuela.
4. Es importante destacar **las malas condiciones de trabajo** en que los profesores desarrollan su actividad cotidiana.
5. A raíz de la diversidad de temas que debe enfrentar el profesor como consecuencia de la fragmentación de su trabajo, existe **un número importante de temas en los que el profesor requiere preparación para enfrentarlos**.
6. Para los profesores, **la falta de compromiso de la comunidad** con la escuela cobra una importante significación puesto que, al inhibirse las organizaciones sociales, especialmente la familia, de la responsabilidad en el proceso educativo, la escuela y los profesores se sienten sobrepasados ante una responsabilidad que es colectiva.
7. El rol del maestro se desdibuja a raíz de la forma en que se piensa la educación actualmente, cuando los otros agentes socializadores se inhiben, cuando se transforman en problemas educativos todos los problemas sociales pendientes. (Corvalán, 2005, pp.: 75-76.)

Corvalán (2005) señala que La sociedad no puede esperar que únicamente la educación de solución a esta problemática social pendiente, dejando a los profesores solos con la tarea, en tanto que el resto de la sociedad se inhibe de su responsabilidad educativa.

Podemos, entonces, concluir que la educación es un aspecto social que nos involucra a todos, con responsabilidad compartida, la solución se dará solo en la medida de que cada actor tome su posición para una acción crítica y transformadora.

Identidad Profesional del Docente

Resulta necesaria la construcción de una identidad profesional docente en términos reflexivos, críticos, investigativos y colegiados. Es así pues, que el empoderamiento de su rol, hace al

docente, efectivo, transformador y vinculado tanto a factores socio-emocionales como socio-políticos. Todo ello conduciendo a un mejoramiento de la calidad del ejercicio profesional docente.

“... un docente debe ser capaz de reflexionar acerca de sus propias prácticas, para mejorarlas y actualizarse; comprender la cultura escolar y la institución en la que se desempeña; relacionarse adecuadamente con los alumnos y los padres; trabajar en equipo con sus pares; diseñar estrategias didácticas para lograr aprendizajes en todos sus estudiantes; conocer cómo se construyen y seleccionan los contenidos en el currículum, para aportar a su adecuación en contextos regionales y locales; planificar sus clases y evaluar con diversos instrumentos los aprendizajes; mediar ante los conflictos que enfrenta en el aula; promover valores de colaboración y solidaridad con sus alumnos; aprender a escuchar, a dialogar y a responsabilizarse de sus propias acciones; desarrollar con sus estudiantes el ejercicio democrático que implica la convivencia en el aula, entre otros...” (Abraham, M., 2007, p. 2)

Como se ha señalado anteriormente, los cambios y transformaciones en la sociedad actual van produciéndose en todas las instituciones y por supuesto toca, también, al ámbito de la Educación. Es así como estos cambios plantean nuevas demandas al quehacer docente. Emergen nuevos objetivos, o más bien, la resignificancia de su rol. De pasar a verse como simples transmisores de conocimientos hacia constituirse en profesionales que ofrecen a los estudiantes experiencias formativas que permitan un desarrollo más integral.

En el estudio de Prieto (2004), ella nos hace un encuadre de esta problemática de resituación constante en un nuevo rol docente, con distintas y divergentes expectativas.

Al respecto, se manifiestan diversas tensiones en relación a lo que constituye su realidad. En el contexto escolar se observa *“... una realidad con actores y elementos diversos, con presiones y conflictos que surgen desde su complejidad y diversidad, que la tensionan fuertemente...”* (Prieto, 2004, p. 30)

Y agrega Prieto (2004) que es en este intrincado contexto en donde se desarrolla un quehacer docente cruzado por tal variedad de aspectos que la cantidad y la calidad de las tareas definidas se tornan variadas y de creciente complejidad.

“... Esta situación obviamente, no deja impasible a los profesores, antes bien, le produce efectos profundos y serios que se traducen en constantes dilemas, amenazas, presiones internas y requerimientos organizacionales que trasladan su atención desde una hacia otra tarea, todas importantes y urgentes de realizar...” (Prieto, 2004, p. 31)

Esta presión constante provoca una serie de situaciones de desajuste *“... debido a esta fluctuación constante se desperfila su quehacer docente, se perturba y desgarran su identidad profesional, y se sienten cada vez más inseguros y solitarios* (Montero, 2001 y Torres, 1999) Esto se vuelve importante ya que mediante la resignificación de su quehacer y la construcción social de su identidad, el docente, podría desarrollar una visión más conciente, más comprensiva y al especificar su trabajo profesional desarrollaría su autonomía y compromiso.

Prieto (2004) señala que el tema de la identidad es importante en la medida que permite a los docentes reconocerse a si mismos y ser reconocidos por otros. No surge a partir de la obtención de un título profesional sino, más bien, se construye. Esta construcción no solo le compete al mismo docente sino a todo el contexto social, como un proceso complejo y dinámico. *“... Lo que permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente...”* (Prieto, 2004, p. 31)

La resignificación del rol como docentes requiere de la propia voluntad y participación del mismo docente. Es imprescindible que los docentes construyan una identidad profesional a partir de la reflexión crítica y la investigación conjunta.

Rol Docente y ámbito sicoemocional

Anteriormente se ha señalado la importancia del contexto en el cual el docente se desempeña, la existencia de factores externos e internos que condicionan su quehacer profesional. Sin embargo, es al interior del mismo docente donde se gesta su propia capacidad de responsividad y de sustentar sus habilidades como docente.

La salud mental del docente es un punto realmente importante en relación a todo lo antes expuesto, pero sobre todo en la vinculación con sus alumnos.

“La docencia es una profesión en la que se juegan aspectos centrales de la conformación de la salud psíquica de los educandos, que deben ser de alguna manera garantizados...” (Follari, citado por Allidiére, 2004, p. 120) y agrega que no es aceptable que docentes con problemas síquicos agudos puedan eventualmente descargarlos sobre los alumnos.

Allidiére (2004) establece que *“el restringir la formación docente solo al estudio de lo pedagógico y lo didáctico, dejando de lado los factores emocionales y particularmente las determinaciones inconscientes que participan en todas las relaciones interpersonales, implica no solo empobrecer sino, también, desvirtuar la comprensión de los vínculos entre profesores y alumnos”* (Allidiére, N., 2004, p. 121)

Hace muchísimo tiempo que la psicología está presente en el currículo formativo docente, pero, pareciera que, sin embargo, se restringe a todo lo relevante al niño. Según Allidière (2004), se hace imprescindible que los docentes incorporen conceptos básicos de psicología y psicoanálisis. Y, agrega la importancia de saber de sí mismo y acerca de los alumnos, poder reconocer las ansiedades que se generan durante las clases, detectar algunos dinamismos psíquicos profundos que participan en la comunicación en el aula, etc.

Es un tema que preocupa y ocupa a los docentes, por ello está presente desde hace tiempo en investigaciones y estudios.

**Los estados de ánimo
que abren las posibilidades
de acción:**

- Ambición: "Hay posibilidades para mí en esto y estoy comprometido a tomar acciones para que ocurran".
- Serenidad: "En cualquier momento se pueden abrir o cerrar posibilidades para mí, y estoy en paz con ello".
- Confianza: "Basándome sobre tu historia pasada, sé que cumplirás las promesas que me has hecho".
- Aceptación: "Aquí se han cerrado posibilidades para mí y estoy en paz con ello".
- Asombro: "No sé qué es lo que ocurre, y me gusta".
- Resolución: "Veo posibilidades para mí aquí y voy a tomar acciones ahora mismo".
- Perplejidad: "No sé qué es lo que ocurre aquí".

Los estados de ánimo que cierran las posibilidades de acción:

- Resignación: "Opino que nada mejorará aquí. Ha sido siempre así y siempre será así. No hay nada que yo pueda hacer para cambiarlo".
- Desesperanza: "Pienso que hechos negativos me ocurrirán aquí, y mi juicio es que nadie puede hacer algo para cambiarlo".
- Desconfianza: "Nunca me has cumplido tus promesas ni nunca lo harás, ni a mí ni a ningún otro".
- Resentimiento: "Tú me has cerrado posibilidades. Eres responsable por ello, y estoy comprometido a no tener ninguna conversación contigo sobre esto".
- Confusión: "No sé qué es lo que ocurre aquí, no sé qué hacer, y no me gusta".
- Agobio: "Se me cerrarán futuras posibilidades si no trabajo más duro y más rápido ahora mismo".
- Arrogancia: "Ya sé de qué se trata lo que pasa aquí, es lo mismo de siempre".
- Temor: "Debo ser el único que no sabe lo que ocurre aquí. No entiendo nada, y esto me va destruir".

Revista de educación, edición 309, 2003, p: 20

3.5. Emociones y Docencia

Investigación de Hargraves

Se extraen aquí algunas partes atinentes a este estudio, de la traducción de documentos de trabajo del autor, realizada por Maria Teresa Rodas

Hargraves construye un mapa de geografías emocionales. Considera que, a pesar de diferentes estudios, no se tiene una comprensión sistemática de cómo las emociones de los profesores son moduladas por las condiciones variables y cambiantes de su trabajo. Ni tampoco de cómo estas emociones se manifiestan en las interacciones con los alumnos, padres, administradores, colegas, etc.

A modo de marco conceptual, Hargraves, destaca siete puntos interrelacionados de los que se informaría, en la literatura sociológica y sicosocial, acerca de cómo las emociones están localizadas y representadas en el trabajo y en el desarrollo profesional de los profesores:

1. La enseñanza es una *práctica emocional*.
2. Enseñar y aprender implica *comprensión emocional*
3. Enseñar es una forma de *trabajo emocional*.
4. Las emociones de los profesores son inseparables de sus *propósitos* y su habilidad para lograr dichos propósitos.
5. Las emociones de los profesores se enraízan y afectan *el sí mismo*, identidad y relaciones con otros.

6. Las emociones de los docentes son determinadas por sus experiencias de *poder* y no poder.
7. Las emociones de los docentes varían con *la cultura y el contexto*.

1. Práctica emocional

Es una práctica instalada que produce a la persona una alteración emocional esperada o inesperada, en el fluir externo o interno de la experiencia.

La práctica emocional irradia a través del cuerpo de la persona y de su experiencia, dando culminación emocional a los pensamientos, sentimientos y acciones.

La enseñanza, en tanto práctica profesional, activa, colorea y expresa los propios sentimientos de los profesores y las acciones en las que esos sentimientos se enclavan.

Porque la enseñanza es una práctica emocional que involucra relaciones con otros, implica y depende en grado extremo de la comprensión emocional.

2. Comprensión emocional

Denzin (1984) la define como un proceso intersubjetivo que requiere que una persona entre en el campo de experiencia de otra y experimente por sí misma una experiencia similar a la experimentada por la otra persona. Esta interpretación subjetiva es el núcleo de lo que significa comprender y entrar significativamente en la experiencia emocional de otro. Es la emocionalidad compartida y compartible. Esto ocurre gracias a que las organizaciones promueven o inhiben experiencias compartidas y las interacciones cercanas que fomentan comprensiones comunes.

En la escuela y otras organizaciones. La comprensión o incomprensión emocional resulta de lo que ha llamado **geografías emocionales**.

Las ocupaciones de servicio como la enseñanza no solo exigen sensibilidad emocional, también requieren un activo trabajo emocional.

3. Trabajo emocional

Crear y sostener una dinámica requiere un trabajo emocional. La idea de trabajo emocional es diferente y en cierto sentido diametralmente opuesta a la idea de inteligencia emocional. Mientras que para Goleman el automanejo emocional es la expresión más alta de competencia, para Hochschild (1983), en cambio, el

trabajo emocional implica transar el *self emocional* por los propósitos y beneficios de la organización.

La enseñanza es una práctica emocional que implica una alta inversión de trabajo emocional. Las emociones de la enseñanza no son un adorno a las partes más fundamentales del trabajo. Son fundamentales en sí mismas y se entrelazan profundamente con la enseñanza.

En el mejor de los casos, el trabajo emocional en la enseñanza puede ser agradable y provechoso, cuando la gente puede perseguir sus propios propósitos a través de su trabajo. Y, cuando trabajan en condiciones que les permiten hacer bien su trabajo. Se vuelve negativa, cuando la gente siente que está enmascarando o fabricando sus emociones para perseguir los propósitos de otros.

4. Sentido de propósito

Las emociones de la enseñanza, su naturaleza y forma, se determinan por los propósitos morales de aquellos que enseñan y el punto hasta el cual las condiciones de los profesores les permiten cumplir esos propósitos.

Cuando no pueden lograrse los propósitos, la consecuencia es ansiedad, frustración, miedo, culpa y otras emociones negativas.

Si los profesores pierden su sentido de propósito literalmente se *desmoralizan*.

5. Sí mismo

Muchas de las emociones que sentimos están íntimamente relacionadas con nuestro sentido de seguridad física, seguridad psicológica e integración moral. Seguridad, confort, ser amado, querido y protegido, promueve los sentimientos de felicidad. La amenaza física o psicológica, precipita el miedo. El fracaso moral nos avergüenza.

Como afirma Goodlad (1984), la innovación exitosa en la escuela sólo es posible en escuelas en que la toma de riesgos es animada con una atmósfera de confianza básica y apoyo. El riesgo, en otras palabras, tiene que ser armonizado con seguridad.

6. Poder

Las emociones de los profesores están determinadas, en parte, por su experiencia de poder y no poder. Las emociones son un fenómeno tanto personal como político. El trabajo de Kemper sostiene que un gran número de emociones humanas pueden ser entendidas como respuestas a significaciones de poder y status e

implicancias de situaciones. Cuando sentimos que nuestro poder aumenta, nos sentimos más seguros, porque estamos protegidos, y viceversa.

El poder de las emociones positivas para transformar la vida de estudiantes y docentes es, demasiado a menudo, neutralizado por las emociones negativas del manejo de poder político y administrativo que condena a los docentes a sentimientos de miedo, ansiedad, tristeza, resignación o desesperación.

7. Cultura

Las emociones de los profesores varían con la cultura y el contexto. Lo que sentimos y, lo que sentimos que podemos mostrar de lo que sentimos, en una situación particular, varía entre culturas, ocupaciones, género y grupos etnoculturales. Los estados emocionales no son universalmente positivos o negativos, ni buenos o malos. Sólo pueden ser evaluados en contexto.

Geografía Emocional

Consiste en los patrones espaciales y experienciales de cercanía y/o distancia en las interacciones humanas y relaciones que contribuyen a crear, configurar y colorear los sentimientos y emociones que experimentamos acerca de nosotros mismos, nuestro mundo y los otros.

Este concepto ayudaría a identificar los apoyos y amenazas a los lazos emocionales y comprensión básicos de la escuela, que surgen de la forma de distancia y cercanía en las interacciones y relaciones de la gente.

La enseñanza estaría llena de emociones contrahechas. Las escuelas son lugares en que el aburrimiento a menudo se malinterpreta como descompromiso con el estudio. La frustración o entusiasmos son vistos como hiperactividad.

Hargraves considera importante hacer tres consideraciones:

1. Estas geografías no son reglas naturales o universales, no hay cercanía o distancias óptimas.
2. Son de naturaleza tanto subjetiva como objetiva, podemos sentir distancia de alguien que esté al lado y cercanía con alguien que esté lejos; y
3. La distancia o cercanía no son condiciones estructurales o culturales que determinen las interacciones entre la gente. Los docentes hacen la geografía emocional de su interacción con otros, pero, no en condiciones que ellos mismos escojan.

Hargraves determina varias formas de cercanía y distancia emocional que pueden amenazar la comprensión emocional entre docentes, estudiantes, colegas y padres.

La **geografía personal**, que delinea cuan cercano o distante llega a ser una persona con otra en el aspecto personal de su relación.

La **geografía cultural**, donde las diferencias de raza, cultura, género e incapacidad, incluyendo diferentes modos de experimentar y expresar opiniones, pueden crear distancia entre la gente y conducirla a tratos estereotipados.

La **geografía moral**, donde las personas persiguen propósitos comunes y sienten sensación de realización conjunta, o donde ellos están a la defensiva con sus propios propósitos y despreocupados o en desacuerdo con los propósitos de otros.

La **geografía profesional**, donde las definiciones y normas de profesionalismo, establecen profesionales apartados de sus colegas y clientes, o los abre a explorar asuntos profesionales en conjunto. Donde el profesionalismo docente es definido de acuerdo al clásico modelo masculino de la profesión, que crea una distancia entre profesores y clientes, lo que es especialmente perjudicial para la ética femenina del cuidado en la enseñanza.

La **geografía política**, donde las diferencias de poder y estatus pueden distorsionar la comunicación interpersonal, o donde tales diferencias pueden ser usadas no para proteger los propios intereses de las personas sino para empoderar a otros. Donde las relaciones jerárquicas de poder distorsionan los aspectos tanto emocionales como cognitivos de la comunicación.

La **geografía física**, de tiempo y espacio, que puede poner y mantener a las personas en proximidad por largos períodos, de modo que las relaciones puedan desarrollarse, o puede reducir estas relaciones a interacciones episódicas.

Cómo se desarrollen estas geografías emocionales de la enseñanza es básico para el desarrollo de la comprensión emocional.

Hargraves identifica como llaves de la geografía emocional de la enseñanza, las distancias, las que señala son: la sociocultural, moral (ánimica), profesional, política y física.

La **distancia sociocultural** conduce, a menudo, a los docentes a estereotipar y ser estereotipados por la comunidad que sirven. La distancia sociocultural puede resultar, también, del esfuerzo para protegerse a sí mismo de demandas agotadoras. Los docentes pueden tratar de aislarse o rutinizar su relación su relación

para minimizar la necesidad de expresar empatía y preocupación por alumnos y padres.

En la distancia moral, las emociones están estrechamente relacionadas con nuestros propósitos y son desencadenadas por ellos. En el proyecto los docentes experimentaron emociones positivas con los padres cuando recibían, de ellos, gratitud, aprecio, apoyo. En contraste, emociones negativas (ansiedad, frustración, miedo, culpa) pueden surgir cuando hay una gran distancia moral entre los docentes y los otros; cuando los docentes sienten que sus propósitos están siendo amenazados o se han perdido. El cuestionamiento de sus propósitos académicos y expertise fue la mayor fuente de emociones negativas entre los docentes del estudio (Investigación de Hargrave). La diferencia y distancia moral (de propósitos) no constituyen problemas en sí mismas, en la escuela. El punto es no esperar, en la organización, que la gente comparta los mismos objetivos. Ello conduce a refugiarse en grupos autoafirmantes y excluyentes, en vez de comprender al otro y tratar de crear juntos. El proceso de acortar distancias y trabajar con las diferencias hace a las organizaciones emocionalmente vitales.

En cuanto a la distancia profesional, señala que, la distancia social entre profesor y alumno o profesor y padre, no es solo resultado de la relación de autoridad o del oficio institucionalizado de la enseñanza, sino de distancia profesional. El estatus ambivalente e incierto de la enseñanza empuja a los docentes a reclamar por mayor reconocimiento, pero en la dirección dudosa del “profesionalismo clásico”. El criterio clásico de autonomía e independencia profesional contribuye a hacer más fácil el enmascaramiento de emociones y la distancia emocional. Los docentes que preservan su “clásica” autonomía profesional, manteniendo a los padres distantes, pueden estarse protegiendo de las críticas de los padres. Estos docentes rara vez parecen dudar de sus propios juicios.

En relación a la distancia física, se señala que la comprensión emocional y el establecimiento de vínculos emocionales con profesores y padres requiere proximidad y cierto grado de intensidad, frecuencia y continuidad en la interacción.

Los docentes de secundaria, según este estudio, parecen tener relaciones menos intensas emocionalmente, en la clase, que sus colegas de básica. A la distancia sociocultural, unen mayor distancia profesional y física.

La distancia política es una amenaza para la gente que trabaja con cercanía física. Los profesores experimentan emociones de cólera, resignación, depresión, ansiedad o satisfacción (si son partidarios), cuando trabajan con directores autoritarios. Emociones similares ocurren en respuesta a reformas intrusas, no queridas, inevitables, impuestas. Respecto a la relación con los padres, prefieren sentirse políticamente superiores, asegurándose su apoyo activo a experimentar que los padres tienen poder sobre ellos.

Hargraves relaciona la distancia política con el enmascaramiento de emociones y el concepto de trabajo emocional; que puede ser satisfactorio o explotador, dependiendo de la relación de poder y la posibilidad de actuar conforme a los propios valores.

4. Innovación Educativa.

Si bien Innovación Educativa es un término omnipresente en el discurso educativo contemporáneo, es difícil llegar a una definición. Al respecto Messina y Blanco (2000) señalan que el primer problema tiene que ver con el concepto mismo y con la falta de un marco teórico suficientemente desarrollado y compartido que permita identificar qué es innovador y que no.

Por otro lado tenemos que el término Innovación Educativa se asocia preferentemente a Innovación tecnológica en Educación.

Dentro de las múltiples posibilidades de definición de este concepto, es el autor teórico crítico, más que descriptivo, como Barraza (2005) quien señala que “... *La innovación educativa es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que una innovación educativa impacte más de un ámbito, ya que suele responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una respuesta integral. El desarrollo de ese conjunto de acciones debe ser impulsada por una gestión democrática que permita, por una parte, otorgarle una dirección horizontal al proceso de elaboración, y por la otra, lograr que el cambio se viva como una experiencia personal, que a su vez, involucra la cooperación de diferentes actores* (Barraza, 2005)

Garay, V. (2006) hace referencia a que sería necesario perfilar adecuadamente el concepto de innovación antes de que se implemente,

con el objeto de que todos los que en ella se involucren tengan un significado por lo menos semejante.

Miles (1964) la consideraba un cambio deliberado, original, específico que es considerado como promotor de una mayor eficacia en el cumplimiento de los objetivos del sistema.

Otro de los conceptos constantes en la definición de innovación es el de "cambio para la mejora". La Oficina para la Cooperación y Desarrollo Europeo (OCDE) definió durante un seminario organizado en 1969 innovación como: "La búsqueda de cambios, que de forma consciente y directa tiene como objetivo la mejora del sistema educativo". Se destaca en esta definición el rol perfectible de la innovación, no se habla sólo de algo nuevo sino que se subraya la mejora en sí misma y los óptimos resultados que se persiguen con el cambio. (Garay, 2006, p.66)

Smith (1984) la describe como: "una mejora planificada específica. Es una clase de fenómeno dentro de la categoría más amplia de cambio educativo." (Garay, 2006, p. 66)

Escudero (1988) habla de innovación como una serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos CAMBIOS en las prácticas educativas vigentes. Son dinámicas explícitas que pretenden alterar las ideas, concepciones y prácticas escolares, en alguna dirección renovadora de lo existente. (Garay, 2006, p. 66)

En esta misma línea Imbernón (1995) define innovación como "un proceso a través del cual nuevas ideas son transformadas en algo útil para los practicantes, algo cercano a un proceso de aplicación de lo inventado". Ya más específicamente se refiere a la innovación educativa como "la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas colectivos, de propuestas y aportaciones para la solución de situaciones conflictivas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación". (Garay, 2006, p. 66)

Garay (2006) agrega que una idea importante respecto de la innovación es que ésta debe contar con una filosofía de base que legitime en alguna medida la dirección de la renovación, que dé sentido a las modificaciones propuestas y que sea congruente con una visión del cambio. Señala además, que "... La innovación es un proceso complejo, multidimensional; en el cual la interpretación es una constante y el seguimiento una actividad imprescindible...". La innovación es "una tarea socialmente necesaria, escolarmente útil y, probablemente, enriquecedora a nivel personal." (González y Escudero, 1987)

Por su lado Hopenhayn (CEPAL) en su estudio acerca de las innovaciones en sectores sociales, agrega al concepto de innovación el ser una intervención que tiene el potencial de ser replicable o reproducible. (Hopenhayn, s/año, p. 1).

Barraza (2006) señala que una innovación para ser considerada como tal, necesita ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional, esto establecerá la diferencia entre simples novedades (cambios superficiales) y la auténtica innovación.

“innovación y reforma educativa son, por lo menos en teoría, dos conceptos extremadamente relacionados. Aún así, en la práctica son a menudo conceptos, más que interrelacionados, contrapuestos” (Pedro y Puig, 1999; p.39).

Con respecto a esto Barraza (2006) indica que vale la pena recordar que la innovación está más vinculada a la práctica profesional de lo que lo está la reforma y por lo tanto la interpela con mayor fuerza.

Dimensiones de la innovación educativa	Dimensiones de la reforma educativa
Introducción de nuevas áreas o contenidos curriculares.	El gobierno y la administración del sistema escolar en su conjunto o de las escuelas.
La utilización de nuevos materiales y tecnologías curriculares.	La organización y la estructuración en niveles, etapas o ciclos del sistema escolar.
La aplicación de nuevos enfoques y estrategias de los procesos de enseñanza y aprendizaje	La financiación del sistema escolar.
El cambio de las creencias y presupuestos pedagógicos de los diferentes actores educativos.	El currículum decisiones sobre el contenido y como evaluar el desarrollo del currículum.
	La formación, selección y evaluación del profesorado.
	La evaluación del sistema educativo.

Fuente: Barraza, investigación, 2006

La reforma educativa es de carácter estructural, afirma Barraza (2006), y sus cambios son sustanciales, mientras que la innovación educativa implica cambios en la práctica profesional esencialmente y no son sustancialmente importantes para el sistema educativo en su conjunto.

4.1. Modelos de Innovación.

Esta clasificación ha sido hecha por Barraza (2006) en su estudio acerca de la innovación educativa. Está realizada desde una perspectiva procesual. Es así que él señala que la Innovación es un proceso intencional y sistemático y que, además, puede ocurrir de variadas maneras. Agrega que en este sentido los teóricos que han hablado sobre innovación han realizado cuidadosos análisis de experiencias de Innovación.

Huberman (1973) y Haberlock y Huberman (1980) identifican, a partir de estas, tres modelos de proceso:

1. Modelo de **investigación y desarrollo**
2. Modelo de **interacción social**
3. Modelo de **resolución de problemas.**

Modelo de Investigación y Desarrollo:

Este modelo ve el proceso como una secuencia racional de fases. A través de este proceso, ellos indican, una innovación se descubre, se desarrolla, se produce y se disemina entre los usuarios. El análisis de la innovación no se hace desde el punto de vista del usuario, quien deviene pasivo. La investigación surge no como una respuesta a problemas humanos específicos sino que por la utilidad del conjunto de datos y teorías que son “transformados en ideas para productos y servicios útiles en la fase de desarrollo”. (Barraza, 2006, p. 3). Este modelo obedece a patrones de conocimiento, desarrollo y aplicabilidad desde un enfoque lógico y racional, basado en supuestos. Sin embargo, la innovación no siempre es generada por expertos que saben lo que hay que hacer para “recetarlos” a quienes ejercen las diferentes prácticas educativas.

Modelo de Interacción Social:

En este modelo se hace hincapié en el aspecto de difusión de la innovación, en el movimiento de mensajes de individuo a individuo y de sistema a sistema; se subraya la importancia de las redes interpersonales de información, de liderazgo, de opinión, de contacto personal y de integración social.

La idea general es la de que cada miembro del sistema recorra el ciclo o tome conciencia mediante un proceso de comunicación social con sus compañeros.

En algunos sistemas, la forma que adopta esta estrategia consiste, por ejemplo, en convencer a un profesor, directivo o administrador respetados, de la utilidad de las nuevas prácticas o procedimientos, y en facilitar el proceso mediante el cual otros profesores puedan ponerse en contacto con aquella persona que ya esté utilizando la innovación.

En este modelo, la unidad de análisis es el receptor individual, se centra la atención en la percepción por parte del receptor del conocimiento exterior, y en su respuesta al mismo. Los estudios realizados en esta área concreta han revelado que el medio más eficaz para la difusión de una innovación es la interacción entre miembros del grupo adoptante. En general, los investigadores concentran sus esfuerzos en una innovación presentada bajo forma concreta y difundible (un libro de texto, un material didáctico, un procedimiento para facilitar el aprendizaje, etc.) y siguen su pista a través del grupo social de los adoptadores; en particular, realizan un estudio de los efectos de la estructura social y de las relaciones sociales, sobre las innovaciones y su desarrollo.

Los investigadores de este modelo han identificado con precisión la forma en que la mayoría de los individuos pasa por un proceso de adopción de la innovación:

- ⓐ La **toma de conciencia**, en la que el individuo se ve expuesto a la innovación, pero carece de información completa sobre ella.
- ⓐ El **interés**, fase en la que el individuo busca información sobre la innovación, pero todavía no ha juzgado su utilidad con respecto a su propia situación.
- ⓐ La **evaluación**, en la que el individuo hace un examen mental de lo que supondrá en su momento y en el futuro la aplicación de la innovación y decide si la va a experimentar o no.
- ⓐ El **ensayo**, en el que el individuo, si su examen mental resultó favorable, aplica la innovación a escala limitada para descubrir si, en su situación, tiene una utilidad real.
- ⓐ La **adopción**, en esta fase, los resultados del ensayo de la innovación, o incluso alguna modificación de la misma, analizados con detenimiento, servirán para determinar si finalmente se toma la decisión de adoptar o rechazar la innovación.

Barraza (2006) agrega que el énfasis en este modelo no está en la fuente de donde surgió la innovación, sino en el proceso de difusión de la misma.

Y, señala que la principal crítica que se hace al modelo de interacción social es la de que fácilmente puede convertirse en un modelo manipulador al perder de vista, en el afán de difundir la innovación eficazmente, las necesidades o circunstancias reales del usuario, o la posibilidad de que la innovación misma carezca de sentido o pueda resultar perjudicial.

Modelo de Resolución de Problemas:

Este modelo se centra en el usuario de la innovación. Surge como una respuesta a una necesidad definida que tiende a satisfacer. El proceso va desde el problema del o los usuarios al diagnóstico, luego a una prueba y finalmente a la adopción.

Con frecuencia es necesaria la intervención de un agente externo de cambio que aconseje a los individuos sobre posibles soluciones y sobre estrategias de puesta en vigor, pero lo que se considera principal es la colaboración centrada en el usuario de la innovación y no en la manipulación desde fuera. Es pues un enfoque participativo. Las características básicas del enfoque o método de resolución de problemas pueden sintetizarse en los cinco puntos siguientes:

1. El usuario constituye el punto de partida.
2. El diagnóstico precede a la identificación de soluciones.
3. La ayuda del exterior no asume un papel de dirección, sino de asesoría y orientación.
4. Se reconoce la importancia de los recursos internos para la solución de los problemas.
5. Se asume que el cambio más sólido es el que inicia e interioriza el propio usuario.

Barraza (2006) señala que la principal bondad de este modelo, precisamente, sea su enfoque participativo y su interés en que *las innovaciones respondan a necesidades reales de los usuarios y sean generadas por estos*.

4.2. Elementos de la Innovación

Llegamos al punto central de esta teoría de la innovación y es que estas son definidas como **procesos de resolución de problemas**.

Y, posteriormente, Barraza (2006) señala una serie de principios explicativos que definirían, según él, esta "Teoría de la Innovación":

. Son definidas como procesos de resolución de problemas.

- . Una buena innovación es aquella que se logra integrar a los otros componentes del proceso educativo o pedagógico; con los cuales necesariamente interactúa y se complementa para lograr frentes más amplios de mejoramiento de la calidad, de la cobertura y la eficiencia.
- . La diferencia central entre innovación y cambio radica en que la primera se planifica, situación que aumenta las probabilidades de lograr el cambio deseado.
- . Cuando más ambiciosos son los cambios, menos posibilidad de lograrlos o más exposición al fracaso.
- . Entre los factores estratégicos más importantes para que la innovación se realice, se destacan la resolución de problemas con participación local y la receptividad en materia de aportaciones.
- . Si bien la innovación se caracteriza por su complejidad, es posible identificar algunos elementos que definen a un sistema innovador, tales como surgir desde el profesorado, poner en conflicto las creencias de los docentes y plantear otra forma de enseñar y aprender.
- . Un sistema innovador sigue la dirección de “abajo-arriba”, las respuestas de cambio son presentadas como hipótesis, las contradicciones son asumidas como parte de la historia y la experiencia está abierta al contraste con otros colectivos de profesores.
- . Las Innovaciones se caracterizan por una diversidad de formas, modalidades y alcances e implican tanto cambios en las actividades como en las actitudes.
- . Los principales obstáculos identificados son la centralización excesiva, la posesión defensiva del personal docente, la ausencia de un agente de cambio, el enlace insuficiente entre teoría y práctica y la falta de conocimientos acerca de los procesos educativos por parte de los padres, funcionarios locales y funcionarios administrativos del campo de la educación.
- . Existen seis tipos de cambio: sustitución, alteración, adición, reestructuración, eliminación y reforzamiento.
- . Existen tres modelos para comprender el cambio en educación, el modelo de investigación y desarrollo, el modelo de interacción social y el modelo de solución de problemas.
- . En los sistemas descentralizados se deja un mayor margen de iniciativa a las personas, mientras que en los sistemas centralizados existe más tendencia a la imposición de las innovaciones.
- . Si las innovaciones entran en contradicción con los valores de las personas, tienen pocas posibilidades de éxito.
- . Es necesario apoyar institucionalmente a los innovadores y, para ello, se debe trabajar en torno a tres dimensiones:
 - a. La autonomía institucional acompañada de la creación de redes y de servicios centrales de apoyo.
 - b. La profesionalización de los docentes, y
 - c. Una política.

(Barraza, 2006, p. 5)

El proceso de formación docente es el que se requiere para que una innovación educativa pueda tener un impacto real en la educación. La formación docente y la innovación educativa pueden ser articuladas, según Barraza (2006), bajo dos líneas de discusión: la relación teoría-práctica y la innovación curricular.

La formación docente y la innovación educativa son dos conceptos y campos que se implican, ya que innovar supone la construcción de nuevos aprendizajes, que a su vez representan el desarrollo de procesos formativos (Calderón, 1999).

En ese sentido, los procesos generados por la innovación y que se traducen en proyectos de mejoramiento para las acciones educativas conducen progresivamente a la interrelación de la teoría y la práctica.

Esta interrelación entre teoría y práctica es lo que se conoce como la praxis educativa, que a su vez, constituye el objeto de cambio de la innovación.

Los procesos de innovación son capaces de generar nuevos conocimientos (saber didáctico profesional) y están mediados por procesos de sistematización (investigación de, para y en la acción) que representan en gran medida la condición sine qua non de los procesos formativos.

Barraza (2006) agrega que la relación entre innovación y formación se articula bajo el concepto de innovación curricular y señala dos ámbitos de intervención:

1. Las propuestas didácticas de los maestros que se consideran novedosas y oportunas para mejorar la práctica docente a través de métodos y técnicas, elaboración de materiales didácticos complementarios, reorganización del tiempo y espacio educativo, empleo de nuevas tecnologías.
2. La experimentación curricular, es decir, que los maestros introduzcan modificaciones a los diversos contenidos de las materias o áreas de conocimiento del currículo formal para adecuarlos a las necesidades, intereses y contexto específico de los alumnos, ya sea a través del diseño de unidades didácticas, mapas, tramas o de estrategias integrativas que favorezcan el logro de los aprendizajes significativos. (Calderón, 1999; p. 43)

La innovación en estos campos conducirá ineludiblemente a procesos formativos que pueden ser ubicados en el campo de la educación continua y que con una gran fuerza impactarán la práctica profesional de los docentes.

Se puede afirmar que la articulación entre formación e innovación está mediada por la investigación y significada por la innovación curricular, y estos procesos facilitarían los procesos de innovación en educación lo que constituye el gran reto para lograr un cambio en el sistema educativo.

<u>Innovación Educativa</u>	
Enfoque conservador	Enfoque Progresista
1. Rendimiento-producto	Proceso
2. Competitividad	Colaboración
3. Homogenización	Diversidad
4. Énfasis en la privatización	Énfasis en lo público
5. Cultura esencialista	C. Crítica y cuestionadora
6. Escuela-empresa	Escuela-comunidad
7. Simplificación	Complejidad
8. Autocomplacencia	Utopía
9. Desigualdad	Igualdad
10. Especialización	Globalización

En cuanto al lugar del profesorado en las innovaciones, podríamos decir que el docente innovador es el que toma la reflexión como base para el desarrollo del currículo y de su propio desarrollo profesional.

Resistencias al Cambio

Según Jaume Carbonell (2002) hay muchos factores que condicionan u obstaculizan los procesos de cambio e innovación educativa.

Unos, de carácter subjetivo, atañen más directamente a la actitud, la conciencia y la cultura docente.

Otros, por el contrario, tienen que ver más directamente con las condiciones en que el profesorado ejerce su oficio. Con frecuencia, no obstante, confluyen de forma interdependiente los factores objetivos y subjetivos.

Carbonell (2002) señala los que, según él, serían los siete pecados capitales de la innovación o las resistencias al cambio:

1. La inercia Institucional: Existe una predisposición a continuar trabajando tal como se hace y se ha hecho toda la vida. Lo nuevo asusta e inquieta al profesorado porque pone en cuestión la acomodación a lo ya conocido y el mantenimiento de intereses y rutinas personales y profesionales muy arraigados. La docencia gusta, en su versión más alienada y funcional, de la estabilidad, la comodidad y la previsibilidad. Además, históricamente, las instituciones se han basado más en la continuidad que en el cambio.

2. El Individualismo: La cultura del individualismo docente se relaciona con metáforas del aula como caja de huevos, castillo o reino de taifas. Su señal de identidad es el poder infranqueable de la autonomía o la independencia, entendida en clave de aislamiento y soledad absolutos. Se trata ciertamente de un poder débil, pero el apego del profesorado al aula como territorio o finca particular, en el que nadie ni nada se inmiscuye ni lo altera un ápice, le proporciona una gran seguridad.

3. El Corporativismo: Este tiene dos expresiones organizativas: la constitución de pequeños grupos dentro de la institución escolar atendiendo a su pertenencia a un ciclo, departamento o área de conocimientos, que pugnan entre sí por la obtención de más recursos, cuotas de poder y una mayor legitimidad; y la del colectivo docente en su conjunto que antepone la defensa de sus intereses particulares -no siempre justos ni justificados- a los generales de la comunidad educativa. En este sentido, muestra su poder hegemónico en la toma de decisiones ante el alumnado y las madres y padres, sectores a los que ignora o minusvalora o con los que busca más el enfrentamiento que la colaboración.

4. La Formación del Profesorado: Al margen de su mayor o menor predisposición al cambio, se constatan grandes lagunas en su formación inicial y permanente. Un amplio sector del profesorado sólo está capacitado para la mera transmisión de contenidos. Y es obvio que enseñar la asignatura no basta; hay que disponer también de estrategias y recursos diversos para provocar un aprendizaje significativo y vinculado a las necesidades del alumnado y del entorno. Su capacitación, por otra parte, ha sido y continúa, siendo muy academicista y no se piensa el desarrollo profesional para la reflexión en la acción ni el trabajo cooperativo, condiciones imprescindibles para lograr una autonomía responsable y generar procesos de innovación.

5. La falta de un clima de confianza y consenso: No hay posibilidad de innovación sin un clima de confianza en el seno de los equipos docentes y en comunidad escolar para compartir objetivos y proyectos comunes. Son requisitos previos o paralelos para emprender cualquier tipo de iniciativa. Ello requiere, sobre todo, modificar aspectos de la organización del centro, así como los mecanismos de comunicación, representación y comunicación entre todos los sectores afectados. Se trata, en definitiva, de crear el ambiente psicológico y ecológico adecuado para la mejora de las relaciones humanas y profesionales.

4.- La intensificación del trabajo docente y el control burocrático:

Son diversos y ampliamente difundidos los análisis en torno a la intensificación de las tareas docentes y la proletarización del profesorado. Cada vez más los cambios acaecidos en la sociedad se traducen en nuevas demandas a la escuela como si ésta tuviese la llave para la solución de todos los problemas: esto conlleva un agobio y un aumento del llamado malestar docente. Este, no obstante, se localiza en algunos contextos y circunstancias específicas y depende del grado de vivencia y del nivel de conciencia del profesorado para dejarse vencer por el pesimismo de la situación o, por el contrario, por analizar críticamente el malestar como foco de conflicto y tensión que le obliga a buscar respuestas creativas e innovadoras para tirar adelante.

Sin entrar en esta cuestión, conviene hacer al menos un par de comentarios: las responsabilidades de la educación han de ser compartidas por todos los agentes sociales y en ningún caso pueden afrontarse desde la soledad de la escuela; y, en segundo lugar, conviene dilucidar aquellas exigencias de la Administración al profesorado que sí son pertinentes y hasta imprescindibles, de aquellas otras más dudosas y totalmente prescindibles. Entre éstas nos referimos concretamente al alud de normas, decretos y todo tipo de controles burocrático-administrativos que restan tiempo al profesorado para la reflexión pedagógica y la atención del alumnado

7. La falta de apoyos de la administración educativa: No conviene insistir demasiado en este punto por su triste evidencia. La escasa sensibilidad de los poderes públicos hace que los presupuestos de educación sean bajos, los recursos técnicos y humanos escasos y los apoyos a la labor docente del todo insuficientes. Esta desidia, si cabe, es aún mayor en la planificación, seguimiento y evaluación de los proyectos y programas innovadores.

5. Innovaciones oficiales en Chile.

Son variados los intentos del gobierno de Chile por implementar innovaciones que permitan una mejora en la Educación en el país.

Desde antes de la Reforma existían variadas experiencias innovadoras. Sin embargo, me referiré a algunas de las que se han efectuado a partir de la Reforma, por ser políticas de estado con reciente intervención curricular y por tener en sí mismas una participación del ámbito sico-afectivo o/y sico-social.

JOCAS: Jornadas de conversación sobre afectividad y sexualidad. (1996)



Conversar para crecer juntos

Las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad son, esencialmente un evento autogestionado que pertenece a toda la Comunidad Educativa, la que en forma autónoma decide cómo, cuándo, de qué modo y con quienes organizarlas y llevarlas a cabo.

Las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS) constituyen una estrategia educativa para currículum transversal que se realiza como un evento pedagógico-cultural breve y masivo que tiene por finalidad:

- satisfacer necesidades básicas de aprendizaje de los participantes en materia de afectividad y sexualidad, y
- abrir y fortalecer el diálogo acerca de estos temas entre los jóvenes, sus familias y docentes con apoyo de agentes educativos de la comunidad.

Es una actividad que abre un espacio que permite a los sujetos reflexionar acerca de sí mismos, desde sus creencias, vivencias y experiencia personal y grupal, promoviendo la problematización en torno al tema. Se complementa, de este modo, con el aporte a la temática proveniente de los sectores y subsectores de aprendizaje. Son experiencias educativas con protagonismo de los sujetos, que permiten la construcción de confianzas. A la vez son evaluables y repetibles.

El modelo diseñado contempla una etapa de Preparación, una etapa de Desarrollo y una tercera de Evaluación del proceso completo y de Proyecciones al currículum escolar.

Al ser una construcción común, las Jornadas constituyen un intenso proceso de aprendizaje que se reproduce espontáneamente y continúa en las conversaciones que luego tienen lugar en el aula, en el hogar y en el barrio. (Extractos del Programa, del Documento oficial del Ministerio de Chile, año 1996)

Política de Convivencia Escolar. (2003)



Me referiré a algunos aspectos extraídos del texto oficial de la Política de Convivencia Escolar del Gobierno de Chile, 2003.

“... El programa de la UNESCO, Aprender para al Siglo XXI, coordinado por Delors, señala cuatro pilares de la educación del futuro: aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser... hace referencia a «aprender a vivir juntos», a convivir. ... Las buenas prácticas de convivencia estimulan el desarrollo de todos los valores y favorecen las situaciones de aprendizaje... Así podremos, con un esfuerzo conjunto, entregar a nuestros alumnos y alumnas el ejercicio de prácticas que favorezcan un clima escolar estimulante y enriquecedor...” (Aylwin, M., 2000, p.5)

Esta mirada se expresa en la Reforma Educacional, el currículum la incorpora como Objetivos Fundamentales Transversales, ineludibles. Quedando, de este modo, incluidas al Plan de Estudio. El desarrollo de relaciones de convivencia, de respeto y diálogo, es decir el fomento de desarrollo de habilidades socio-afectivas.

“... Los Objetivos Fundamentales Transversales se incorporan en cada Plan de Estudios y en cada programa y son, por lo tanto, accesibles a todos los docentes...en el marco de una normativa inspirada en valores fundantes y formulada dentro de canales establecidos de participación y representatividad, constituye una misión que debe ser eje conductor en cada Proyecto Educativo...” (Aylwin, M., 2003, p.12).

Quien fuera en ese entonces, Ministra de Educación, Sra. Mariana Aylwin, señala que uno de los tres ejes centrales de la División de Educación General sería el de Convivencia Escolar.

“... Mejorar la convivencia social en las escuelas y liceos significa asegurar relaciones respetuosas entre los miembros de la comunidad educativa y superar las prácticas discriminatorias. Significa aprender y enseñar a los alumnos y alumnas a desenvolverse en una institucionalidad normada por reglas de colaboración, resolviendo los conflictos de manera justa y formativa. Una convivencia escolar así entendida, es la anticipación de la vida social que queremos para el país...” (Presidente de la República, don Ricardo Lagos, Mensaje Presidencial, del 21 de mayo, 2000)

En esta intervención, de carácter oficial, se contemplaron diversas instancias relativas al tema de interés para este estudio. Por una parte, se consideró, realizar talleres con los docentes para el trabajo de desarrollo personal en el ámbito de las emociones, las experiencias en técnicas de resolución no violenta de conflictos. El trabajo se enfrentó desde una perspectiva que integra varios organismos de estado y desde allí se afinaron los criterios relativos a la puesta en práctica, se creó un marco fundamental para las normas y reglamentos en los establecimientos escolares para construir una convivencia sustentada en valores de responsabilidad, respeto, autonomía y solidaridad.

“... La convivencia consiste en gran medida en compartir. Y a compartir se aprende: a compartir tiempos y espacios, logros y dificultades, proyectos y sueños. El aprendizaje de valores y habilidades sociales, así como las buenas prácticas de convivencia, son la base del futuro ciudadano en una cultura de país animada por la construcción de proyectos comunes... Cabe destacar la incidencia que tiene la calidad del clima escolar en la calidad de los aprendizajes. El desarrollo cognitivo se ve ciertamente favorecido por la práctica de los valores de respeto, tolerancia y colaboración, así como por la calidad de las habilidades sociales de alumnos, alumnas, docentes, paradocentes y, en general, de todos los miembros de la comunidad educativa. Los ambientes en que están presentes la agresión, la intolerancia y la violencia, se ven cargados de distractores emocionales que interfieren significativamente en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades y destrezas...”

(Política de Convivencia Escolar, 2003, pp. 30-32)

Con esta intervención pareciera dársele un cauce más específico al desarrollo de habilidades afectivas, socio-afectivas específicamente. Sin embargo, sería interesante observar los orígenes y las respuestas ante la ejecución de esta política. Así como su gestión, y la participación de los docentes en el proceso.

Principios rectores y orientadores:

1.- Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho:

Reconocer al otro como un legítimo otro. Los derechos representan los límites y las normas que debieran ser explicitadas, informadas y difundidas a todos los miembros que forman la comunidad escolar.

2. Los niños, niñas y jóvenes son sujetos de derecho: Es decir, ellos pasan a ser considerados como sujetos progresivamente capaces, responsables y autónomos. Sean sujetos y no objetos en los procesos de aprendizaje. Por ello, es conveniente replantear se con respecto de antiguos modelos de interacción intergeneracional. Y que la comunidad del deber ético de formar ciudadanos con confianza en sí mismos y capaces de contribuir con los demás.

3.- La Educación como pleno desarrollo de la persona: Al respecto se señala que el logro de aprendizajes de calidad, involucra una didáctica y una convivencia escolar de calidad, sin discriminación y con inclusión.

4.- Convivencia democrática y construcción de ciudadanía en la institución escolar: Ser consecuentes y entender que la valoración del aporte de cada actor educativo —docentes, estudiantes, apoderados y paradocentes— a la riqueza de la vida escolar, se logra con mayor facilidad en un contexto de convivencia escolar fundada en valores democráticos como la participación, la solidaridad, la justicia, la libertad, la no discriminación y la paz.

5.- La Convivencia escolar: Un ámbito de consistencia ética: Este punto nos remite a los valores que la comunidad educativa ha establecido como valores fundamentales en el Proyecto Educativo. La consistencia ética refiere a la coherencia entre los valores declarados y la vivencia de ellos en el ámbito escolar.

6.- Respeto y Protección a la vida privada y pública, y a la honra de la persona y su familia: Visibilizar este principio en el cuerpo normativo, en las conductas de la personas y cautelar la confidencialidad, confiabilidad y resguardo de la intimidad al abordar los conflictos en la escuela, contribuye a percibir el espacio escolar como más justo, menos arbitrario y por ende, menos violento.

Analizar algunas manifestaciones presentes en la cultura escolar desde la perspectiva de este principio rector, pone en evidencia la necesidad de modificar actitudes y desnaturalizar actos de maltrato que por la frecuencia en la cultura ya ni se registran como un acto de maltrato:

- **La indiferencia:** ignorar al estudiante, al docente o a un apoderado como forma de sanción.

- **Las generalizaciones:** expresiones descalificadoras que no reconocen el principio de singularidad e identidad de las personas como únicas e irrepetibles, constituyen un agravio a la dignidad y honra de las personas.

- **La estigmatización y humillación:** la construcción de identidad y desarrollo de la autoestima en los sujetos es un proceso largo, complejo y personal que se construye en estrecha relación con los otros. No es un proceso que se hace sólo desde sí y para sí, sino fundamentalmente en vinculación con los demás. Vivencias de estigmatización o de humillación pública, no sólo constituyen un acto de vulneración a la dignidad humana, sino que son acciones que obstruyen el desarrollo de la autoestima e identidad personal.

7. Igualdad de oportunidades para niños y niñas, mujeres y hombres: La promoción de justas e iguales oportunidades de desarrollo para hombres y mujeres, niñas y niños; eliminar toda forma de discriminación entre los actores educativos en la cultura escolar, es sin duda una variable estrechamente vinculada con la construcción de comunidades de aprendizaje en que la calidad del vivir juntos devela y valora las diferencias y aportes de todas las personas.

8. Las Normas de Convivencia: un encuentro entre el derecho y la ética:

Las normas de convivencia y el reglamento que deriva de ellas constituyen una carta de derechos y deberes de las comunidades educativas.

En otros capítulos se hace referencia con mayor especificidad a cada uno de estos principios y en especial se toca el ámbito de la solución de conflictos. Tema, este último, de sumo importante en el ejercicio y desarrollo de las habilidades socio-emocionales. Al respecto se señalan los contextos que facilitan y que interfieren en el abordaje de los conflictos; posteriormente, en este capítulo se hace referencia a las formas de abordar los conflictos.

Las principales formas de abordar un conflicto son:

- **Evitación:** Tendencia a desviar la atención de los conflictos. Se refiere a todos los comportamientos y actitudes que tienen por objeto no enfrentar el conflicto: minimizarlo, trivializarlo, desconocerlo, negarlo, cambiar de tema, negarlo, eludirlo.

- **Confrontación:** defender con fuerza sus respectivas afirmaciones. La intención es dejar en claro y reafirmar la propia posición.

- **Negociación de desacuerdos:** Las personas implicadas en el conflicto dialogan cara a cara para llegar a un acuerdo. Cada uno expone su propio punto de vista, escucha el de la otra parte y está dispuesto a ceder en algunos puntos para lograr el acuerdo

- **Intervención de un tercero:** Inclusión de una persona no directamente relacionada con el conflicto, con el fin de abordarlo. Puede adquirir diversas formas:

- **Mediación:** Ocurre cuando dos partes en conflicto no logran resolverlo y de mutuo acuerdo recurren a una tercera persona que los ayuda a encontrar una solución. El mediador o mediadora, un par o una persona de un nivel jerárquico superior, asume un rol de facilitador de la comunicación entre las partes, *sin tomar decisiones y sin intervenir en el proceso con sus propios juicios y opiniones.*

- **Arbitraje:** Ocurre cuando las partes en conflicto le piden a una tercera persona, de la confianza de ambos, *que tome la decisión acerca de cómo resolver el conflicto.* En este sentido el tercero actúa como un juez y ambas partes se comprometen a aceptar su decisión.

- **Triangularización:** Ocurre cuando una o ambas partes involucran a un tercero para aliviar la tensión que genera el conflicto, pero sin la intención de resolverlo. El tercero puede ser un par o una persona de un nivel jerárquico inferior. Ninguna de las modalidades descritas en los párrafos anteriores constituye una forma positiva o negativa de abordaje de conflictos en sí misma. El que sean adecuadas o inadecuadas va a depender del contexto, de la situación y del tipo de relación que exista entre las personas involucradas.

Finalmente, es importante reiterar que no todos los desacuerdos son negociables y no todos los conflictos, solucionables. Parte de la madurez de los grupos es aprender a vivir con diferencias y discrepancias.

Para que la Política de Convivencia Escolar pueda operacionalizarse organizada y sistemáticamente, cada comunidad escolar, haciendo uso de la autonomía plasmada en su Proyecto Educativo, se espera que defina cuales son los marcos de acción y regulación para cada actor educativo en un proceso participativo y democrático.

El Ministerio de Educación propone un **Marco Referencial para la Buena Convivencia Escolar** con el fin de apoyar y orientar la definición de referentes de acción acordes con una sana convivencia al interior de los establecimientos educativos. Distingue —para su operacionalización y trabajo—, dos subsistemas dentro del sistema educacional: el Subsistema Institucional, que incluye al Ministerio de Educación y a cada Establecimiento Educativo; y el Subsistema Actores Educativos que contiene los diferentes estamentos en la institucionalidad de los establecimientos escolares.

Se delinearán varios puntos que perfilan los roles de cada uno de estos dos subsistemas, señalados anteriormente, con el fin de afinar y fortalecer la gestión.

Educación Cívica:

Otra innovación que ha sido implementada a nivel ministerial es la del Programa de Educación Cívica, en la cual se habla de parámetros de participación y de preocupación por el bien común. Según las propias palabras de la, entonces, Ministra de Educación Mariana Aylwin, el año 2002 *“...Una encuesta internacional de educación cívica realizada a estudiantes de 8º básico y de 4º medio, entre 1999 y el 2000, antes de la reforma curricular, reveló que los jóvenes están motivados por el bien común y valoran la democracia y el ser ciudadanos, pero conocen del tema bastante menos que sus pares del resto del mundo...”*. Al respecto ella señala *“...Lo fundamental es que nuestros niños y niñas no se limiten a ejercer el derecho a la crítica, sino que se sientan interesados y comprometidos en contribuir a mejorar el mundo en que nacieron”*. (Aylwin, M., 2002, p.1).

Respecto a este tema Gysling, J. (2002), señala que *“la reforma curricular, iniciada el año 1996, ha transformado de manera profunda la preparación de los estudiantes para su ejercicio ciudadano...”*, y, agrega que el cambio ha ido desde una óptica de apego a la institucionalidad y de valoración de derechos y deberes, a incluir un concepto de ciudadano crítico que se apropia y maneja conocimientos, valores y **habilidades significativas para participar en la vida pública y fortalecer la convivencia democrática**.

El estudio acerca del programa de Educación Cívica, previo a su implementación curricular, fue realizado internacionalmente junto a otros países. La investigación estuvo coordinada por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y realizada en Chile por el Ministerio de Educación.

En el año 2003, el currículo sufrió cambios respecto a la formación cívica. Uno de ellos a partir de la ampliación del concepto de educación cívica, como conocimientos sobre el Estado y el sistema político, al de formación ciudadana, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes.

Esto significa que dentro del marco curricular se plantea que los estudiantes aborden una serie de conocimientos específicos relacionados con la ciudadanía, herramienta indispensable para desenvolverse en las sociedades democráticas modernas

Dentro de los valores democráticos se distinguen aquellos que ponen de manifiesto un adecuado y sano ejercicio de habilidades

sociales y sico-sociales, en las que encontramos el desarrollo y ejercicio sano de los dominios emocionales o afectivos.

Aprender a vivir consigo mismo y con los demás, es una preocupación que desde hace algún tiempo ya, es de interés del Ministerio de Educación y de las políticas del gobierno chileno.

Marco para la Buena Enseñanza. (2003)

El siguiente instrumento ha sido elaborado por el Ministerio de Educación, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de éste, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, y teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares.

Características del Marco para la Buena Enseñanza:

El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente.

Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles.

El Marco busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos.

Este instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, se busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un «itinerario» capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la

profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación.

Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco:

¿Qué es necesario saber?

¿Qué es necesario saber hacer? y

¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?

Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, ya sea que enfoquemos nuestra mirada al nivel de dominios o, más desagregadamente, al nivel de criterios o de los descriptores que componen cada criterio.

Los cuatro Dominios del Marco para la Buena Enseñanza:

Cada uno de cuatro dominios del marco hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

DOMINIOS:

A. Preparación de la enseñanza.

B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

D. Responsabilidades profesionales.

Para cada uno de estos dominios se presentan criterios del ejercicio profesional. Se ordenan por dominios y para el desarrollo de cada criterio se establecen sus correspondientes descriptores.

Para cada descriptor que forma parte de un criterio se establecerán cuatro grados o niveles de desempeño: insatisfactorio, básico, competente y destacado.

Los criterios y cada uno de sus descriptores expresan lo que los profesores deben saber y lo que deben saber hacer. Los niveles de desempeño constituyen respuestas reconocibles y evaluables para la tercera pregunta que atraviesa el marco: ¿cuán bien debemos hacerlo? o ¿cuán bien lo estamos haciendo?

Los niveles de desempeño son útiles para orientar al docente sobre lo que se espera de él y para permitir su propia autoevaluación a partir de criterios compartidos por todos. También constituyen una herramienta para la evaluación y la supervisión de carácter formativo, en la medida que aportan información cualitativa y distinciones que hacen posible la discusión profesional y sugieren áreas de crecimiento posterior.

Los niveles de desempeño gradúan la descripción de la función docente, desde profesores que están intentando dominar los rudimentos de la enseñanza hasta profesionales de destacada trayectoria capaces de compartir su pericia.

El dominio que será de interés para este estudio es el Dominio B, que hace referencia al clima o ambiente propicio para el aprendizaje. Además, señala condiciones y actitudes, a desarrollar y favorecer, que corresponden al ámbito afectivo, tanto personal como social.

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

CRITERIO B.1: Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.

Descriptores:

- Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.
- Proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación.
- Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.
- Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas.

CRITERIO B.2: Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

Descriptores:

- Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos.
- Trasmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.
- Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.
- Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.

CRITERIO B.3: Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

Descriptores:

- Establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus alumnos.
- Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.
- Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.
- Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.

CRITERIO B.4: Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Descriptores:

- Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.
- Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.
- Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna.

Los marcos intentan capturar el consenso de la investigación y de los docentes acerca de los conocimientos, habilidades y competencias que deben dominar, de sus roles, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la cual forman parte, y de sus responsabilidades respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus alumnos, su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza, dejando espacio a distintas maneras de ejercerla, sin especificar un estilo particular, ni promover la uniformidad de las prácticas docentes.

5.1. Experiencias de Innovación en Chile, que consideran el área afectiva:

Se hace referencia a algunas experiencias que han sido publicadas o están en documentos de conocimiento público.

En relación al desarrollo del programa de convivencia y de educación o formación cívica, se hará referencia a experiencias relacionadas con el tema y con la preocupación por áreas de desarrollo afectivo y social.

Formar en la Vida Buena, Convivencia sustentable:

LA EXPERIENCIA DE LA VIDA BUENA EN LOS COLEGIOS Y ESCUELAS

El Programa "Aprendiendo a convivir" nació como un taller de valores para la convivencia que se aplicó en más de 50 escuelas y colegios de Santiago, para lograr capacidad de discernimiento valórico, a través de dos formas:

- Conciencia y valoración clara de la realidad que les rodea.

- Reconocimiento de aquellas acciones y valores humanos que los llevan a mejorar dicha realidad y de aquellas acciones que perjudican.

Al respecto Jaime Carril, uno de los gestores de esta iniciativa señala que en esta época los valores más profundos de la humanidad han entrado en crisis y que esto a repercutido especialmente en la constitución social, juicio crítico, pensamiento positivo, participación ciudadana. Y, agrega, que *"...es necesario desarrollar una acción decidida de fortalecimiento de algunos valores, como son el respeto, la autoestima, autonomía, responsabilidad, alegría y sencillez entre otros, los que, a su vez, adhieren a un consenso ético universal para "la convivencia sustentable" y la vida en sociedad..."* (Carril, 2004, p.64)

LA NECESIDAD DE EDUCAR EN VALORES Y ACTITUDES PARA UNA NUEVA ÉPOCA

El proyecto de la Corporación Vida Buena pretende socializar en valores a individuos en plena formación de su criterio moral, esto es entre los 7 y 12 años, complementando la labor socializadora de la familia y/o la escuela, reconocidas como las principales transmisoras de los valores a sus nuevos integrantes.

El programa refuerza los valores asociativos, que han ido decayendo a medida que los valores más individualistas han tomado mayor relevancia.

Los valores tratados en los Talleres de la Vida Buena desarrollan el aprecio por la propia vida, desalentando la falta de voluntad de las personas, que lleva a los casos de marginalidad, sedentarismo, depresión y conductas escapistas, entre otros problemas, frutos de la falta de motivación por los sucesos del entorno social y cultural, a una débil responsabilidad y a una baja autoestima.

Se tratan valores que revitalizan la vida en comunidad, en contraposición con la tendencia individualista, que conlleva a un creciente desarraigo del compromiso de las personas con su familia, y su comunidad, que conduce a la progresiva pérdida de algunos valores sociales constitutivos de lo propiamente humano.

Los "valores humanos" tratados en los talleres están dirigidos a reforzar la autoestima, autonomía, responsabilidad, competencia para las relaciones interpersonales, participación, valores sociales y la identificación de situaciones de riesgo (autocuidado). La idea del taller

Durante el año 2003, un grupo de monitores y profesores de la Vida Buena se juntó a sistematizar el trabajo realizado con los niños, y se creó un curso de capacitación, un manual de apoyo y material de trabajo para los profesores.

Junto con las técnicas y herramientas entregadas en el taller, los participantes reciben material educativo para trabajar en la sala de

clases con los niños. Este material consiste en la Revista infantil Vida B, elaborada y producida por Corporación Vida Buena en la que participan también los niños.

(Revista de Educación, agosto-septiembre 2004, N° 314. MINEDUC Página 64—65.)

"Valores en vez de reglas"

El P. Miguel Ortega Riquelme, rector Colegio Notre Dame, relata en un artículo de la Revista de Educación del MINEDUC, la experiencia que vivencian en su colegio en el cual se aplica un reglamento basado en las Reglamentaciones Scout.

El P. Ortega señala que se aplica una propuesta desafiante y positiva, en la cual se privilegian valores y virtudes de la condición humana. Dice que el lema que los orienta es “el colegio cree en el muchacho y el muchacho cree en su colegio”

“... Así procuramos percibir y destacar la multiplicidad de dones y virtudes que un niño o un joven tiene. Tratamos en todo momento que el alumno sepa valorar sus propias cualidades, porque estamos convencidos de que en ello está el inicio del descubrimiento de la felicidad humana...” (P. Miguel Ortega, 2002, p. 33)

Además, el P. Ortega comenta que en los cincuenta años del colegio, se ha buscado *“entrar en el corazón del joven para descubrir los pozos de sabiduría y de bondad con que Dios lo proveyó desde su nacimiento y su bautismo”*.

Señala que una de las herramientas claves del trabajo docente es el tiempo que cada profesor jefe se da para atender a sus alumnos y “acompañarlos en su crecimiento”, siempre está la presencia amable y estimuladora del adulto que los respeta y valora.

Con respecto al uso del reglamento Scout, el P. Ortega señala que las normas están planteadas en términos positivos, han sido transformadas en valores: “ser leales”, “ser fraternos”, “proteger al débil”, “ser servidores unos de otros”, “cuidar la naturaleza”, “descubrir a Dios en la tierra”.

Cambiando el concepto de conflicto, Mediación.

Taller de capacitación -centrado en la reflexión y búsqueda creativa de soluciones- prepara a alumnos mediadores para facilitar el diálogo en caso de conflictos.

La escuela es un agente socializador y, como tal, además de entregar contenidos, tiene la misión de contribuir a la formación de estilos de vida y de interactuar entre los estudiantes.

Considerando este precepto y, dado que el contexto social en que se inserta la mayoría de sus alumnos se caracteriza por un alto nivel de violencia, la Municipalidad de Lo Barnechea puso en marcha, en el año 2001, un plan de mediación escolar en los establecimientos de su dependencia.

"Frente a ese panorama surgió la necesidad de que los niños aprendieran a resolver pacíficamente sus dificultades, aceptando que éstas son parte natural de la vida en sociedad, y que si son bien manejadas pueden convertirse en situaciones positivas y productivas, tanto para las personas involucradas como para todo el sistema escolar. Hay que empezar a visualizarlas como oportunidades de cambio", explican las profesionales del Centro de Apoyo Educacional (CAE) municipal, entidad responsable de la iniciativa.

Con ese argumento e inspirados en el auge que a nivel nacional ha tenido la convivencia pacífica en el ámbito escolar, se creó el Programa de Mediación Escolar, que se desarrolla desde el año 2001 en el Colegio Diego Aracena y a partir del año pasado en el Colegio San José, de Lo Barnechea. "Nosotros, de acuerdo con diversos planteamientos teóricos, entendemos la mediación como un proceso comunicacional, en el cual un tercero (mediador) ayuda a los participantes del conflicto a que, en conjunto, encuentren una solución, considerando las necesidades e intereses de cada uno de ellos", señala Yessica Lindh, asistente social del CAE.

Es el alumno mediador quien conduce el proceso, facilita el diálogo, encargándose de crear un clima de confianza y colaboración al contar con vivencias e intereses similares a los de sus pares. Este rol se adquiere luego de un proceso de aprendizaje, que le entrega las habilidades necesarias para ayudar a sus compañeros a resolver los conflictos.

Partieron con un proceso de sensibilización a los docentes del segundo ciclo básico, incluyendo a los paradocentes y auxiliares del establecimiento. Etapa que duró todo el 2001 y estuvo a cargo de dos profesionales del CAE. Enseguida, se dio inicio a la "principal labor educativa del Programa", que consistió en el taller de alumnos mediadores, de 5º a 8º básico, un total de 19 niños y niñas que fueron capacitados en torno a la resolución pacífica de los conflictos y en cómo realizar mediación con sus compañeros", explica la psicóloga Astrid Villouta. Los aspirantes a monitores bautizaron el taller como "Vivamos una vida mejor".

Ellos realizan mediación al interior de la sala de clases y en los recreos.

Y quienes asumieron la responsabilidad sobre el programa dentro del colegio, son la inspectora general, la orientadora y una profesora. Esta última tiene la misión de hacer de enlace con el resto de sus colegas, para facilitar el funcionamiento de la mediación. Por su parte, la inspectora es quien deriva los casos para mediación en los recreos. En el caso de la orientadora, ésta maneja los aspectos generales del programa.

Esto se ha fortalecido en el vínculo con establecimientos de otras comunas, que están aplicando también planes de mediación, tales como la Escuela Capitán Daniel Rebolledo, de Recoleta y la Escuela General René Schneider, de San Bernardo.

Además de disminuir la violencia en los niños y contribuir a tener un mejor clima escolar, los primeros resultados de la experiencia, muestran que los niños mediadores han mejorado su rendimiento académico. Agregan que, la mediación no tiene como objetivo la desaparición de los conflictos, sino el favorecer un cambio de actitud que permita enfrentarlos adecuadamente.

(Revista de educación Nº 302, MINEDUC, 2003, p. 35-36)

Educación Emocional, Programa de formación docente

Este es un proyecto de colaboración entre el Ministerio de Educación de Chile y la UNESCO, de la oficina regional de educación para América Latina y el Caribe.

En líneas generales, este programa insta a establecer iniciativas de educación de la emocionalidad desde el grupo docente.

Es un programa sistemático, elaborado y ejecutado por un equipo multiprofesional. Parte de la aspiración sentida por los docentes, en términos de necesidad de cambios en este ámbito.

Ello significó elaborar un programa de formación de facilitadores en educación emocional, con el propósito de permitir la introducción de la dimensión emocional en la educación y en particular en el desarrollo profesional docente.

Programa de Alfabetización Emocional en un colegio Montessori.

Durante el año 2001, se presenta este programa en un colegio Montessori de Colina, Santiago, Chile.

Se realizó el proyecto de innovación educativa de “Alfabetización emocional”, durante el primer semestre académico del año 2001.

Este proyecto se implementó para todos los alumnos del colegio. Desde Nido (Sala cuna); Preescolares (3 a 6 años); Talleres 1 (1º, 2º y 3º básico; Talleres 2 (4º, 5º y 6º básico); Talleres 3 (7º y 8º básico), hasta Taller 4 (1º y 2º medio). Con un total de 300 alumnos aprox., un cuerpo docente de 28 guías de planta en los salones, más 20 guías especialistas (Ed. Física, Arte, Música, Atrio, etc.)

Se efectúan, en el colegio, talleres de inteligencia emocional con los docentes para entender y procesar personalmente la significancia del trabajo con las emociones. Así como dialogar respecto a la dimensión educativa que tiene un programa de esta naturaleza.

Se organiza, a su vez, la presentación por parte del equipo gestor del programa, las psicólogas con apoyo de la dirección, hacia los padres y la comunidad educativa, dentro del marco de presentación del año escolar en las primeras reuniones de la comunidad educativa del colegio, así como las reuniones de padres por curso.

La gestión del programa nace de la propuesta de un equipo de psicólogas y es a proporcionar técnicas sencillas que guíen a los niños hacia una mayor comprensión de sus emociones, permitiendo, de ese modo, regularlas e incorporarlas de un modo más efectivo en sus procesos de pensamiento. Se agrega que, incrementar la inteligencia emocional enriquece y abre las puertas a una armonía más satisfactoria entre emociones e intelecto.

Como objetivo general del programa se señala la aproximación en forma vivencial a los contenidos de la inteligencia emocional y de este modo convertir nuestras emociones en una herramienta que nos permitiría aprender con mayor profundidad acerca de nosotros mismos y los demás. De este modo, navegar de un modo más satisfactorio por el mundo actual. Se hace referencia a la necesidad de sistematizar al igual como el ámbito intelectual, esta área afectiva, con el fin de lograr una formación más integral de los niños.

Se presenta una calendarización anual con la secuencia gradual y sistemática de cada uno de los factores de la inteligencia emocional y se describen objetivos específicos para cada factor.

Cada etapa corresponde a un factor de la inteligencia emocional. El tiempo dedicado al logro de los objetivos específicos de cada uno de

estos factores, será flexibilizado por la aplicación y la respuesta a las actividades planificadas por cada grupo.

Las Psicólogas elaboran y aplican junto a las guías de los salones tests diagnósticos para medir el estado de inicio del programa. Para pasar, luego, a las planificaciones que se harán con la supervisión tanto de las psicólogas como de una guía coordinadora de este programa que tendrá funciones específicas, indicada por escrito por el equipo gestor, de supervisión, coordinación, observación de todos los grupos del colegio, en el área de inteligencia emocional y la ejecución, en el grupo pre-escolar, de actividades relacionadas con el área implementada.

Las planificaciones de las actividades se realizarían por parte de las guías o docentes de cada salón.

La necesidad de reflexión crítica evaluativa es motivo de estudio en esta tesis para el logro de la integración de experiencias docentes vivenciadas al respecto por una integrante de esta experiencia de intervención de un programa de innovación educativa.

Como una investigación acción enmarcada en una práctica reflexiva y crítica que, como señala Kemmis (1984) es *«una forma de indagación auto reflexiva realizada por los participantes (profesores, estudiantes, o directores por ejemplo), en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas por ejemplo)»*. (Araneda, P., 2003, p.1)

Innovaciones en el extranjero:

Una experiencia en Ecuador:

“Ñawinchina o Formas de rendir cuentas en las Culturas Indígenas”.

Cristóbal Quishpe Lema

Desde tiempos inmemoriales, la Rendición de Cuentas ha sido practicada por las nacionalidades indígenas, en especial en el Ecuador. En su filosofía consta que cada persona debe responder por sus actos, ya sean buenos o malos.

En la actualidad existen niños(as) y jóvenes que entran y salen de sus hogares cuando les viene en gana. Es porque sus hogares están desintegrados y no hay control. Hay una diferencia entre las familias de los centros poblados y las familias campesinas. Muchos de los niños(as)

campesinos pasan tiempo con sus padres o con los familiares cercanos y no pasan mirando horas de horas la televisión, cuyos programas se han convertido en fuente de formación de anti-valores y de violencia.

Antes de la venida de los españoles y en los primeros albores de los incas, el hombre, luego de ser nómada, como Guamán Poma de Ayala, cronista indígena, dijera «purun runa» (hombre silvestre), se asentó con todos los suyos en los lugares de su preferencia y cuando una mujer estaba en estado de gravidez toda la familia esperaba con alegría la llegada del niño(a), cada cual quería tenerlo en sus brazos para acariciarlo y conversar con el recién llegado, y así crecía la persona hasta cuando era adulta y nuevamente formaba su hogar.

La formación del niño no era solamente tarea particular de los padres, como se vivía dentro de la familia ampliada y agrupada, los que socializaban o educaban al niño(a) eran los abuelos, tíos, primos; hermanos mayores y vecinos. Entonces había paz, amor; había un sentido de responsabilidad, honradez, solidaridad, bondad, generosidad, ayuda al prójimo y humildad; los hombres se dedicaban a sus faenas agrícolas y de cacería, mientras que las mujeres con mucha paciencia y cariño preparaban los alimentos, y los niños(as) y ancianos(as) ayudaban de una u otra manera. Nadie estaba desocupado (*yanka inikui*, 'come sin trabajar') los primeros en ser atendidos en todo aspecto eran los niños(as), luego los mayores (ancianos).

Las familias de casi todas las culturas indígenas han practicado la *Minka* ('minga') desde luego que en cada cultura con diferente nombre, pero con la misma filosofía de solidaridad, humor, entrega, entereza, compromiso, todos juntos cual hormigas sin patrón ni capataz, sino solo con el sentido de responsabilidad y disciplina, se organizaban para laborar en una o en otra actividad.

Cuando la persona persistía con su mal comportamiento, en tercera instancia se reunía el Consejo de Ancianos. Éste recibía la información de la familia de la persona que se portaba mal, luego la de otros miembros de la comunidad. A continuación se pedía que hable la persona que tenía los problemas. En verdad había réplicas y contrarréplicas y así se escuchaba hasta el último para dar el veredicto final. Toda esta forma de arreglar los problemas en el mundo kichwa se llama *ñawinchina*.

Luego del trabajo de cualquier índole, sea personal o de grupo, los más ancianos evaluaban la eficiencia y eficacia del trabajo realizado. Nunca decían «este trabajo no vale o no sirve», tenían dos formas de calificar: citando el trabajo que no estaba concluido satisfactoriamente: «falta un poco, en la próxima vez estará mejor», acto seguido se proporcionaba la orientación respectiva; y cuando el trabajo estaba terminado y bien realizado: «*Allimi wawaku, shinami rurana kanki*» ('muy bien hijito(a), así tienes que trabajar toda tu vida').

Con el *Ñawinchina* nadie tiene la verdad absoluta, por eso existe la tolerancia en el sentido de dar la oportunidad para que con la autocrítica mejore la persona, para que con la aceptación del error tenga la oportunidad de corregirse y mejorar.

De los valores humanos que nos enseñaron nuestros antepasados, poco o nada queda; la educación casi no hace nada para formar a niños(as) y jóvenes en la práctica de valores y actitudes; los sabios han dicho que es preferible educar en buenos modales desde la niñez para no castigar al hombre cuando esté viejo.

Los valores de los indígenas pasan de padres a hijos y de generación en generación, la solidaridad, la reciprocidad, el espíritu comunitario, la comunicación, el respeto a la persona, a la propiedad y a la madre naturaleza (Pacha mama); pero con la formación de anti-valores esto se está perdiendo.

Rendición de cuentas en la educación, yachayp ñawinchina

Con la rendición de cuentas en la educación sabremos el costo y beneficio de la educación del pueblo, cuánto se gastó, cuánto se pudo enseñar, a qué nivel llegaron los beneficiarios y cuánto y cómo participaron en la educación los actores y componentes de la Comunidad Educativa. Profundizando en este tema podemos decir que se trata de rendir cuentas de la responsabilidad de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa frente a la educación.

La rendición de cuentas es un paradigma que involucra a la axiología. Por tanto, la Rendición de Cuentas promete estar enmarcada en la razón y equilibrio y no en los impulsos afectivos, además tiene la particularidad de presentar aprendizajes concretos y fidedignos.

La manera de rendir cuentas o realizar el **ñawinchina** más conveniente debe ser a través de un foro público; de antemano se debe nombrar un moderador y dos secretarios(as), con el objeto de que vayan anotando las resoluciones a las que se va llegando.

Al final emitirán un informe que debe ser conocido por toda la comunidad en una sesión ampliada.

Las resoluciones a las que llegue la comunidad serán el veredicto final. Ese informe debe ser enviado y conocido por las autoridades educativas provinciales.

“Como desarrollar la autoestima en nuestros educandos”

Una experiencia en Perú:

Wilfredo Rimari arias

En una reunión de Escuela de Padres la Profesora preguntó: “¿Qué es lo que desean que sean sus hijos?” Las respuestas y los anhelos de los padres no se dejaron esperar: ingeniero, abogado, doctora, economista, contador, enfermera...

La Profesora se percató que uno de los asistentes no contestó y le inquirió: “¿Qué es lo que desea que su hijo sea en el futuro?”, a lo que el aludido contestó: “Yo señorita, tan sólo quiero que sea feliz”

Hace dos meses atrás, estábamos en Sullana haciendo el monitoreo de un proyecto educativo innovador. Durante el Focus Group que realizamos con un grupo de alumnas de 5º de secundaria descubrimos el especial talento de una de ellas para la poesía. Allí mismo, en pocos minutos compuso una lindísima poesía. Animados le dijimos “Vas a ser una gran poetisa”. Con cierta tristeza en los ojos nos contestó: “No, mi papá quiere que sea médico”

Una de las funciones más importantes de la escuela y de los Maestros es descubrir y ayudar a descubrir a cada uno de sus estudiantes los dones y talentos que Dios ha puesto en cada uno/a de ellos/as y crear las condiciones para su desarrollo, para su realización como persona, para alcanzar la felicidad en el proceso de construir su propia identidad, su propia personalidad y de contribuir con ella en el bien de sí mismo, de su familia y de su comunidad. Para alcanzar este objetivo es preciso ayudar a nuestros/as estudiantes al conocimiento de sí mismos/as, de sus potencialidades, de su valor como persona con cualidades especiales, todo lo cual contribuirá en mejorar su autoconcepto y elevar su autoestima.

El autor señala que es posible desarrollar un programa de autoestima en los centros educativos. Este programa debe realizarse especialmente en la hora de Tutoría. Pero, para garantizar su efectividad, debe ser reforzada y darse simultáneamente en todas las demás áreas curriculares o asignaturas. Es posible -y deseable- desarrollar la autoestima del educando en todas las materias educativas, de manera consciente y deliberada.

En el documento el autor señala dos tipos de programas posibles, con sus respectivos autores: Reasoner (1990) y de Haeussler y Milicic (1995). Luego indica estrategias de desarrollo de la autoestima a seguir, por ejemplo:

- E. del reflejo
- E. de autoinspiración.
- E. de dramatización
- E. de modelado

6. Gestión Educativa.

Se hace referencia a este tema que nos permite dimensionar las implicancias y responsabilidades grupales, de liderazgo, y de funcionamiento en la gestión de un programa. Todo lo aquí expuesto es extractado de documentos oficiales del Ministerio de Educación de Chile, MECE Media, “Compartiendo el liderazgo” y “Gestión Estratégica del Proyecto Educativo”.

Desde la teoría de las organizaciones se ha ido construyendo el concepto de gestión para abordar la trama de articulaciones que se establece entre los diferentes factores que están afectando la conducción de una institución.

El concepto de "gestión pedagógica", que dice relación con pensar lo administrativo, lo financiero, lo comunitario, lo organizacional, en la perspectiva de apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en los establecimientos debiera considerar a todas las dimensiones de la organización escolar pues tienen, estas, un efecto formativo.

La dimensión pedagógico-curricular dice relación con la preocupación y responsabilidad del Equipo de Gestión de estar permanentemente orientando y reorientando la institución en su misión pedagógica, a fin de propiciar aprendizajes significativos y de calidad para sus alumnos.

En este marco, se considera indispensable: Favorecer la participación de los docentes en equipos de trabajo; crear las condiciones de participación real de los alumnos para que se sientan parte y responsables de sus procesos de aprendizaje.

Otra de las dimensiones es la organizativo-operativa que articula el funcionamiento de la institución. Se refiere a la forma en que se organizan las acciones que constituyen el mundo del establecimiento. En esta dimensión no hay que olvidar que la forma en que se organiza una institución educativa, la forma en que se estructuran las relaciones, configura parte de lo que es el currículum oculto y a través de éste, se entrega un determinado tipo de formación.

Se requiere de un Equipo de Gestión con la capacidad de mirar su propio quehacer de una manera reflexiva y propositiva.

EQUIPO DE GESTION: Es un grupo de trabajo donde los integrantes se desenvuelven con autonomía y bajo la coordinación del Director del Liceo. Su tarea es la generación de un liderazgo participativo, compartir responsabilidades, tener una comunidad de propósito, buena comunicación, visión de futuro, respuesta rápida, concentración en la tarea y creatividad.

Ahora bien, para que estos equipos funcionen bien y perduren, es necesario que se den condiciones como las siguientes: tener metas

comunes, un liderazgo compartido, una interacción e involucramiento de todos los miembros del equipo en los desafíos que se le plantean al establecimiento, preservar la autoestima individual, tener una comunicación abierta y efectiva, tener capacidad para tomar decisiones, estar atentos al proceso de evolución del equipo, generar confianzas mutuas y respeto por las diferencias que se produzcan al interior del equipo y tener capacidad para resolver constructivamente los conflictos.

Muchos líderes educacionales tienen visiones personales que nunca se traducen en visiones compartidas y estimulantes. La práctica de la visión compartida supone aptitudes para configurar "visiones de futuro" comunes, que propicien un compromiso genuino antes que un simple acatamiento. El ayudar a crear y proyectar la visión hacia toda la organización es una de las principales tareas de los verdaderos líderes escolares y de sus equipos.

CARACTERISTICAS DE UN EQUIPO EFECTIVO DE TRABAJO

Un equipo efectivo se caracteriza por lo siguiente:

- 1.- La atmósfera tiende a ser informal, cómoda, relajada no hay grandes tensiones. Es una atmósfera de trabajo en la cual las personas participan y muestran interés. No hay señales de aburrimiento o frustración.
- 2.- Hay bastante discusión, en la que participan virtualmente todos, pero siempre en forma pertinente con la tarea del grupo. Si la discusión se aleja del tema alguien volverá a encauzarla de nuevo.
- 3.- La tarea u objetivo del grupo es bien comprendida y es aceptada por los miembros. Se discute libremente el objetivo hasta que se formule de tal manera que los miembros del grupo puedan comprometerse con ese objetivo.
- 4.- Los miembros se escuchan. Se atienden todas las ideas. Las personas no temen verse censuradas por expresar sus puntos de vista, incluso si parecen bastante extremos.
- 5.- Hay desacuerdo. Pero el grupo se siente cómodo con él y no muestra señales de tener que evitar el conflicto o de mantener las cosas en un plano de "dulzura y suavidad". No se reprimen los desacuerdos ni se pasan por alto por una acción prematura del grupo. Las razones se examinan cuidadosamente y el grupo busca resolver los desacuerdos más que dominar el disidente.

Por otro lado, no existe una "tiranía de la minoría". Las personas que están en desacuerdo no parecen tratar de dominar al grupo ni expresan hostilidad. Su desacuerdo es la expresión de una verdadera diferencia de opinión y esperan ser escuchados para poder encontrar una solución. Algunas veces, hay desacuerdos básicos que no pueden resolverse, pero el grupo puede vivir con ellos, aceptándolos y sin dejar que ellos obstaculicen sus esfuerzos. Bajo algunas condiciones, se postergan las

acciones para permitir un estudio más detallado de algún conflicto entre los miembros. En otras ocasiones, cuando el desacuerdo no puede resolverse y es necesario tomar una decisión, ésta se toma pero con la abierta precaución y reconocimiento de que puede estar sujeta a una reconsideración posterior.

6.- La mayoría de las decisiones se toman por consenso, que implica un acuerdo general y disposición de todos a avanzar. Hay poca tendencia a que los individuos que se oponen mantengan oculta su posición y a que se enmascaren -con consensos aparentes desacuerdos reales. Por último, el voto formal se reserva sólo para ocasiones de extrema discrepancia.

7.- La crítica es frecuente, franca y relativamente cómoda. Existe poca tendencia a los ataques personales, ya sean abiertos o disimulados. La crítica tiene un sabor constructivo, pues se orienta a remover obstáculos que el grupo enfrenta y que le impiden hacer su trabajo.

8.- Las personas se sienten libres para expresar sus sentimientos y sus ideas, tanto acerca de los problemas como acerca de la operación del grupo. Hay pocas indecisiones y hay pocas "agendas ocultas" o "ases en la manga". Todos parecen saber bastante bien cómo se siente los demás respecto de cualquier asunto del grupo.

9.- Cuando se toma un curso de acción, se dan y se aceptan tareas claras.

10.- El jefe del grupo no lo domina ni, por otro lado, el grupo le muestra sumisión. De hecho, conforme uno observa la actividad, es claro que el liderazgo se turna de tiempo en tiempo, dependiendo de las circunstancias. Diferentes miembros, debido a sus conocimientos y experiencia, se encuentran varias veces en posición de actuar como "recursos" para el grupo. Hay poca evidencia de lucha por el poder. Lo importante no es quién controla, sino cómo llevar adelante el trabajo.

11.- El grupo tiene autoconciencia de sus propias acciones. Frecuentemente se detiene a examinar cuán bien lo está haciendo o qué puede estar interfiriendo con su accionar. El problema puede ser un asunto o un procedimiento, o puede ser un integrante o un conflicto entre integrantes lo que está interfiriendo con el logro de los objetivos del grupo. Sea lo que sea, se le dedica al problema una discusión franca y sincera hasta que se encuentre una solución.

La nueva organización implica que los líderes generen espacios para que todos puedan aportar y construir un proyecto que es común.

El equipo de liderazgo está al servicio de esta tarea y los roles de cada uno se adecuan a partir de las necesidades que impone el proyecto común. Vale decir, hay que flexibilizar y/o modificar los roles tradicionales.

El temor a la evaluación es uno de los que está presente al momento de delegar o compartir el trabajo, y que nos hace preferir

sobrecargarnos de labores con tal de asegurarnos de que todo salga bien. El último responsable es el "encargado oficial" por ello es normal que éste se preocupe de que la tarea encomendada -que forma parte de "su promesa"-, quede bien hecha. Es más: es su deber preocuparse por el producto final. Sin embargo, la mayoría de las grandes tareas requieren ser realizadas entre varios para que se logre. Nacen de este temor una serie de situaciones acerca de la responsabilización de las gestiones.

El proceso de "armar" equipo es complejo y de lenta construcción. Las personas son distintas y conciben el trabajo de diferente manera.

La Gestión Estratégica en nuestros establecimientos educacionales:

- . Permite tener una visión común
- . Presenta un enfoque proactivo para el cambio
- . Promueve la creatividad y la innovación
- . Es flexible y permanente, se adapta a las nuevas situaciones.
- . Optimizar el uso de los recursos
- . Es sensible a las necesidades de los alumnos y de los docentes.
- . Requiere de la participación de los diversos actores
- . Orienta las acciones e ilumina las decisiones, manteniendo la coherencia de la organización.

Ahora bien, aquellos equipos que han hecho trabajo interno de fortalecimiento, comunicación y liderazgo compartido, y que tienen una práctica de trabajo grupal ya consolidada, pueden comenzar a trabajar directamente los módulos de Gestión Estratégica.

Las gestiones eficaces se caracterizan por poseer objetivos estratégicos claros. Los objetivos estratégicos se focalizan en determinados aspectos de la institución que contribuyen al logro de la misión.

Los objetivos estratégicos deben tener fuerza orientadora, que permita enfocar la acción cotidiana. Habiendo asumido ya un compromiso con el futuro que queremos, nos obligamos ahora con resultados concretos a alcanzarlos en un tiempo definido.

Las estrategias, para ser efectivas, necesitan convertirse en ideas-fuerza, con capacidad para estimular la acción productiva y el diálogo dentro de la comunidad escolar.

Las estrategias eficaces se caracterizan por pretenden objetivos claros y decisivos, que deben ser entendibles para todos y asegurar la viabilidad y vitalidad de la organización educativa; mantener una posición y propiciar compromisos e identificar a los actores competentes para el cambio.

IV. METODOLOGIA

1. Enfoque de investigación

Este estudio se inserta en un enfoque de investigación cualitativo, pues básicamente consiste en una indagación reflexiva de una de las agentes participantes en la innovación que significó el Programa de Alfabetización Emocional en un colegio Montessori de Colina. Esto obviamente implica un proceso de reconstrucción analítica que tiene como base la reflexión desde una multiplicidad de visiones respecto de la puesta en práctica concreta de dicho programa.

Coherente con lo anterior, el estudio se circunscribe a un nivel descriptivo, puesto que implicará la caracterización de las cultura y las pautas de respuesta de un grupo determinado, un colegio Montessori de Colina, a una innovación pedagógica confrontando diversas opiniones y puntos de vistas (Reyes, 1994; Vandalen y Meyer, 1991).

Puesto que los métodos cualitativos de investigación han demostrado ser efectivos para estudiar la vida de las personas, la historia, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales y las relaciones interaccionales (Strauss & Corbin, 1990), por esto se cree que son apropiados para una indagación que tiene como propósito la identificación que factores que impidieron el mencionado proyecto de intervención pedagógica (Strauss & Corbin, 1990). Se ha considerado en la descripción que se presentará lo postulado por Kemmis (1984) respecto a que la investigación acción es *«una forma de indagación autoreflexiva realizada por los participantes (profesores, estudiantes, o directores por ejemplo), en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de:*

- a) sus propias prácticas sociales o educativas;*
- b) su comprensión sobre las mismas; y*
- c) Las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas por ejemplo)».* (Araneda, 2005)

Por lo dicho anteriormente, conviene destacar que la descripción que efectuaremos tiene al mismo tiempo dos dimensiones importantes. Por un lado, se constituye en una investigación interpretativa de las fuentes de información y experiencias protagónicas, a través de un análisis reflexivo que involucra tanto el programa de innovación mismo como la gestión y el desempeño docente. Por otro lado, es posible asociarla a un tipo de investigación evaluativa, en tanto determina resultados alcanzados por una actividad diseñada para cumplir algún fin u objetivo buscado (Suchman, 1967).

De acuerdo al tiempo en que se ejecuta, la evaluación es **“ex post”** ya que se conduce después de realizado el programa (Cain y Robinson, 1972).

Para efectos de especificar mayormente el tipo de investigación evaluativa se le asocia a la de insumos, proceso y producto (Stufflebeam, 1971). La primera suministra información acerca de la manera como se utilizaron los recursos para alcanzar los objetivos; la segunda, detecta o predice los defectos en el plan de procedimiento en su implementación; la evaluación de producto mide e interpreta los logros no sólo al final del ciclo sino durante su desarrollo. (Garay, 2006)

Para efectos de la presente investigación la evaluación es vista como una fase del planeamiento sistemático y como herramienta que provee las bases para el mejoramiento de los programas (Caro, 1971).

2. Fuentes de Información

Para efectuar este estudio, se utilizaran documentos y fuentes que permitan el desarrollo del análisis, puesto que estos nos permitirán rescatar la perspectiva de diversos actores involucrados en el programa. Estos documentos son:

- Programa de Alfabetización Emocional.
- Documentos de diagnóstico y evaluación: Pautas de observación, Tests.
- Documentos de apoyo utilizados, que sustentaron este programa.
- Planificaciones y estados de avances.
- Informe evaluativo final de la Coordinadora del programa.

Además, se hará referencia a las experiencias directas, protagónicas, de una docente participante en el programa.

3. Procedimiento y Plan de Análisis

La revisión de las fuentes de información, antes dichas, será el procedimiento a efectuar para el estudio y análisis requerido.

Las etapas a seguir son:

1. Lectura y organización de documentos.
2. Descripción de la implementación del programa.
3. Análisis interpretativo y evaluativo del programa.
4. Conclusiones.

V. RESULTADOS.

*"Hay que transmitir la intensidad del alma
y decir con valentía el mensaje que brota
del corazón, antes de que lo rompa la
muerte".*

Gabriela Mistral, Cartas salidas del silencio, 2003, pág. 53.

Los resultados de esta investigación se efectuarán en dos etapas. Primero, se presentará un análisis descriptivo, en el cual se evitará la emisión de juicios y cuyo objetivo es dar cuenta de los aspectos centrales del Programa de Alfabetización Emocional en un colegio Montessori de la comuna de Colina. Luego, se avanzará a un análisis interpretativo-evaluativo, en el cual se buscará una comprensión profunda que permita una explicación de lo acontecido en la ejecución del referido programa.

En definitiva, el análisis descriptivo se presentará a través de las etapas que dieron forma al programa y el análisis interpretativo-evaluativo, a partir de la focalización de los nudos críticos encontrados en la experiencia educativa del Programa de Alfabetización Emocional en un colegio Montessori.

Cabe hacer notar que esta investigación surge de la observación “ex-post” de una de las participantes en dicho programa. Esto será posible gracias a la revisión de los documentos y/o fuentes involucrados en el programa. Documentos que fueron usados tanto como: soporte teórico, apoyo logístico, implementación, evaluación y reportes, efectuados por el equipo de psicóloga, los docentes y la guía coordinadora.

Para tener una mejor ubicación en la conformación de los grupos o talleres tal como son conformados en este colegio Montessori, se detalla la composición y correlación de los Talleres con los cursos habituales en la educación común:

- Nido: Sala Cuna
- Preescolar: Kinder.
- Taller 1: 1º a 3º básico.
- Taller 2: 4º a 6º básico.
- Taller 3: 7º y 8º básico.
- Taller 4: 1º medio (Hasta donde existía en ese entonces en el colegio).

Cabe aclarar que la exposición de los datos se realizará por las etapas del programa. Cada una de ella se describirá teniendo como base las

fuentes impresas mencionadas anteriormente y la experiencia de una de las ejecutoras de dicho programa.

En cada etapa, primero se hará el análisis descriptivo y luego se hará el análisis evaluativo-interpretativo, en donde irán apareciendo los *nudos críticos* que dificultaron la implementación y oportuna evaluación del programa.

Las etapas a analizar son:

- 1.- La necesidad de realizar el Programa.
 - 2.- La orientación del marco conceptual que da fundamento al Programa.
 - 3.- La gestión del Programa:
 - 3.1 La elaboración del Programa.
 - 3.2 La implementación del Programa.
 - 3.3 La ejecución del Programa.
 - 3.4 La coordinación del Programa.
 - 3.5 Evaluación del Programa.
- Conclusiones y Sugerencias.

1.- La necesidad de realizar el programa:

- Análisis Descriptivo:

El programa se fue originando lentamente dentro de un contexto de cambio considerable en la Gestión del colegio, tanto desde la dimensión administrativa, como lo referente a la comunidad educativa y la reestructuración de un proyecto educativo en común a una nueva organización.

El tema también fue tratado dentro de los trabajos de talleres de capacitación continua, efectuados por el colegio. Estos talleres se basaron en los planteamientos teóricos de Goleman en su libro “La Inteligencia Emocional” (1995). En ellos participaron los docentes, dentro de, como se señaló anteriormente, el contexto de formación continua que inspira al colegio.

En estos talleres se instó a los docentes a lograr un acercamiento al tema, desde lo personal. La realización de los mismos estuvo a cargo de un equipo de dos psicólogas fueron, las cuales trabajaban, en ese momento, con algunos niños del colegio y, coincidentemente, formaban parte de la comunidad de padres del colegio.

La decisión de abordar el tema de la educación emocional estuvo motivada por la preocupación y necesidad de considerar el aspecto afectivo en la formación integral de los niños,

docentes y, en general, de la comunidad educativa. Tal necesidad fue identificada por las psicólogas y la dirección del establecimiento, es decir, no surgió de un diagnóstico más profundo sobre el tema, en el cual se utilizarán instrumentos para determinar como otros actores (alumnos, docentes y apoderados) visualizaban la educación emocional y la posibilidad de implementar un taller en torno a ella.

Otra motivación por la cual se realizó el taller fue el interés de construir una más definida identidad como colegio, visualizándolo como uno entre otros proyectos innovadores que servirían de apoyo y complementariedad del proyecto educativo.

Esta iniciativa, como otras, surgió como una renovación tendiente a fortalecer el cambio que se había producido en el contexto escolar en las dimensiones: administrativa, organizativa, de convivencia y comunitaria. En definitiva, en los momentos en que se decide iniciar el Programa de Educación Emocional, en el colegio había una necesidad de volver a conformar la comunidad educativa impactada por los cambios mencionados.

Cabe hacer notar que desde el punto de vista administrativo el colegio pasó de ser un colegio dependiente económicamente de un sostenedor, padre de una de las socias fundadoras, a ser un colegio que se sustentaría organizativamente como parte de una fundación de padres, dirigida por la otra fundadora del anterior colegio. Luego de tal transformación división, en la que la historia del colegio se divide en dos etapas administrativamente distintas, se potenciaron las lealtades, la necesidad de una nueva identidad organizativa y pedagógica. O, por lo menos, el fortalecimiento de la dirección y el sentido que constituía este “nuevo y antiguo” proyecto: un proceso de reestructuración.

Es así como dentro de este contexto de transformación se produjo la división del antiguo para lo que emigramos a formar un nuevo colegio y, por ello, surge la necesidad, entonces, de dar consistencia a un proyecto educativo reestructurado y, también, en movimiento.

A partir de la experiencia en talleres de Inteligencia Emocional, del equipo de psicólogas con el cuerpo docente, se estableció como necesario el efectuar un programa mayor que involucrara a todos los niños del colegio.

Principalmente por la necesidad específica que observó el equipo de psicólogas y docentes de algunos salones, debido a conflictos conductuales que requerían un apoyo preciso. Allí, surgió la idea de estrategias que ayudaran al manejo y contención de los factores emocionales que no solo involucrarían a los grupos en conflicto sino a todo el colegio. Esto llevó a las psicólogas, y mamás, a gestar esta iniciativa que se aplicaría con todo el colegio, primeramente en forma experimental.

La importancia de abarcar competencias afectivas en el desarrollo de aprendizajes de los niños, apareció como una innovación posible y benéfica para el colegio.

-Análisis Interpretativo-evaluativo:

Si bien la intención de dar mayor relevancia al aspecto afectivo-emocional era, sin duda, algo que movió al equipo de psicólogas-mamás que dieron origen al programa es notable que no hubiera habido el interés y la participación por parte del cuerpo docente. En concreto, este programa correspondió a un *modelo externo* de un tipo llamado “*de arriba a abajo*”, es decir, que se hace sin la participación de un estamento clave en todo colegio: los profesores. Por el contrario, es la dirección quien decide, por lo cual los profesores simplemente acatan.

La motivación de los docentes para efectuar esta innovación se ve fragmentada por la falta de percepción de un propósito claro. Al respecto, cabe aclarar que no se podría hacer una lectura clara, como por ejemplo decir que para todas las guías del colegio, este hubiera sido un programa significativo. Si bien hubo la intención por parte del equipo de psicólogas para que fuera así, no se logró para el conjunto de las guías.

En otras palabras, el programa no surge como una necesidad del cuerpo docente o del grupo de alumnos que, más o menos, concientemente pudieran haber tenido interés propio por trabajar en un programa de estas características.

Surge en un contexto no consultivo sino desde una autoridad ejercida en un sistema centralizado, en los que existe más tendencia a la imposición de las innovaciones que a promover la participación y la colaboración recíproca.

Es destacable como un posible factor obstaculizador, entonces, el que no se hubiera trabajado un mayor compromiso con el programa. A través de una mayor *identificación y apropiación de este por el cuerpo docente*.

Si bien De este modo, una parte de los docentes manifiestan interés por un trabajo personal, referente a lo emocional y su desarrollo esto no da paso inmediato a un trabajo más específico en lo emocional con los alumnos.

Si este interés hubiera logrado crecer suficientemente en cada uno de los docentes, entonces hubiera sido posible la *motivación necesaria para efectuar dicho programa*. En otras palabras, no se dio el tiempo suficiente para construir un sentido compartido en torno al programa ni

se crearon los espacios que posibilitarán el compromiso y la participación en su ejecución.

Cabe considerar que Hargrave (transcrito por Rodas) señala que el trabajo emocional en la enseñanza puede ser agradable y provechoso, cuando la gente puede perseguir sus propios propósitos a través de su trabajo. Sería esto precisamente lo que no se consideró en la puesta en práctica del programa, pues los docentes no habrían tenido las suficientes oportunidades de articular propósitos propios para su participación en él y, entonces, verlo como una oportunidad más que como una imposición. Al respecto, se considera que las emociones de la enseñanza, su naturaleza y forma, se determinan por los propósitos morales de aquellos que enseñan y el punto hasta el cual las condiciones de los profesores les permiten cumplir esos propósitos. Se vuelve negativa, la educación emocional, cuando la gente siente que está enmascarando o fabricando sus emociones para perseguir los propósitos de otros.

Tocamos aquí, nuevamente, con la *apropiación del programa por parte de los que lo efectuarían*, o sea, los docentes o Guías de los grupos de niños. Surge lo que se denomina como “*distancias emocionales*”, en el origen de este programa.

Esto no convierte el tema central del programa, el desarrollo emocional, como una idea-fuerza con la capacidad para estimular una acción productiva de los actores del proceso. Por lo tanto, no tenemos, de partida, una estrategia efectiva de instalación, pues estas requieren convertirse en ideas fuerzas que estimulen el diálogo y la acción productiva dentro de la comunidad escolar sujeta a un proceso innovador.

2. - La orientación del marco conceptual que da fundamento al Programa.

-Análisis descriptivo:

El concepto de la educación de las emociones como una posibilidad de brindar una educación más integrada en un mundo cambiante y exigente, lleva a que, por parte de las psicólogas, una de ellas en particular, señale la necesidad de estudiar y compenetrarse con la teoría de Goleman (1995), relacionada con la Inteligencia Emocional.

Ella realiza talleres experienciales, con el cuerpo docente, recurriendo al temario y clasificación de las emociones dada por dicho autor. El libro “La Inteligencia Emocional” de Daniel Goleman (1995) se convierte en un manual que ha de ser complementado por las competencias y experticias propias de cada guía en su salón.

Posteriormente, el equipo de psicólogas agrega un extracto, realizado por ellas, del trabajo sobre “Emociones” del autor Philipp Lersch (s/año) del cual no se entregan mayores datos ni referencias.

Se insta, por parte de la psicóloga, a compilar e integrar todo documento o estudio que a ellas mismas, las guías, les sea útil para llevar a cabo el programa.

Posteriormente, una vez transcurrido el inicio del programa, se realiza una compilación de documentos de diversos autores que cada guía, de los diferentes niveles, va complementando con la base del autor dado por las psicólogas. También se agregaron estudios y documentos de la guía coordinadora. Todo esto va siendo anexado en la medida que va siendo necesario, posteriormente, y por mediación de la coordinación del equipo de gestión.

-Análisis evaluativo interpretativo:

El marco referencial fue asimilado por los docentes a través de un contexto experiencial. Esto abrió el ámbito emocional para ser, este, un *área por explorar*. Estas experiencias marcaron en la mayoría del grupo docente una inquietud a desarrollar. Cada docente manifestó diferentes relaciones con el ámbito de lo afectivo. Cada cual con su propio ritmo y necesidad de tomar las propias iniciativas para complementar con sus, también, *diversas competencias previas al respecto*.

Esto, relacionándolo con el propósito que cada docente requiere darle a su quehacer; es de considerar, el que hubiera sido oportuno dar mayor *libertad en la ejecución de la innovación*. También, con el tiempo que hubiera sido necesario para lograr la *propia integración de lo conceptual y de la aplicabilidad que cada docente encontraba oportuna a su grupo*.

Es decir se observó una falta de propósito personal, en sus inicios. Se instaló la consigna a desarrollar, sin embargo, careció de la adecuación a las reales competencias e intereses pre-existentes en todo el cuerpo docente. Esto habría dado una identificación, apropiación y compromiso de los docentes.

3. La gestión del programa

-Análisis descriptivo:

El equipo de gestión fue planeado desde la dirección del establecimiento, en conjunto con las dos psicólogas-mamás del colegio. Se consideró la necesidad de una interlocutora con ciertas habilidades que pudiera mediar con los docentes para la ejecución del programa. Se organizó y definió desde el equipo gestor.

Siendo las gestoras del programa, el equipo de psicólogas. Luego de presentar el programa, las gestoras se convirtieron en asesoras del programa. Esta asesoría no fue vista como suficiente y coordinada por parte de los docentes pues se efectuó en forma aislada, a través de reuniones y consultas individuales y compartimentadas que no permitieron la retroalimentación e integración necesaria de la información y experiencias de cada uno de los salones y de los docentes.

-Análisis interpretativo-evaluativo:

Desde los inicios, no quedó suficientemente claro que la gestión de este programa, así como la responsabilidad de él, provenía del equipo de psicólogas y la dirección, quien auspició esta innovación.

Se establece una *situación ambigua en la responsabilización del programa* porque la gestión se ve compelida a un asunto de buena voluntad de las gestoras quienes se convirtieron en asesoras del programa. Por esto, el liderazgo que resulta significativo para la conducción de una innovación, se disuelve, no aparece claro para el conjunto de profesores. El ayudar a crear y proyectar la visión hacia toda la organización es una de las principales tareas de los verdaderos líderes escolares y de sus equipos. Por esto, se puede decir que, esta ambigüedad, no permitió desarrollar el liderazgo que se requería para efectuar una innovación de esta naturaleza, que desde sus inicios no presentó un modelo democrático sino conservador. Si bien su creación parte de un supuesto participativo, en la realidad, lo que ocurre es distinto, pues resultó impositivo al no haber sido consultados los docentes y, sobretodo, por *la falta de empoderamiento* que se refleja en una falta de liderazgo claro.

El trabajo de Kemper, citado por Margraves, sostiene que un gran número de emociones humanas pueden ser entendidas como respuestas a significaciones de poder y status e implicancias de situaciones. Cuando sentimos que nuestro poder aumenta, nos sentimos más seguros, porque estamos protegidos, y por el contrario cuando no somos empoderados suficientemente para el ejercicio de un liderazgo compartido y resolutivo, se da lo que Hargraves, denomina formas de distancia emocional que pueden amenazar la comprensión emocional entre docentes, estudiantes, colegas y padres. Congruentemente con lo anterior, un factor obstaculizador fue que la gestión no favoreció un tipo de liderazgo que favoreciera un acercamiento emocional a la propuesta.

En definitiva el equipo de gestión queda conformado sin claridad de la dirección que se le iba a ir dando y sin el propósito que hace que los propios docentes le den sentido al programa.

Esto determinó, en muchos casos, un sentimiento de no estar involucrado y comprometido por el trabajo en el programa. La demasiada exigencia externa a lo que ocurría en los salones, producía en la mayoría de los docentes una presión más, que obviamente no querían tener.

Los docentes no le veían real propósito a la ejecución del programa, por lo menos en los términos propuestos por el equipo de sicólogas.

Tenemos una situación que según la óptica de Hargraves, los propósitos morales que determinan las emociones de los docentes en torno a lo que enseñan no tuvieron espacios para generarse apropiadamente, por lo cual los docentes ejecutaron el programa en un marco emocional de ansiedad, frustración, miedo, culpa y otras emociones negativas.

En otras palabras, si los profesores pierden su sentido de propósito literalmente se *desmoralizan*. Esto habría ocurrido en el marco de la ejecución del programa, tal emoción habría estado marcada por su experiencia de no poder (si consideramos que las emociones son un fenómeno tanto personal como político).

3.1 La elaboración del Programa.

-Análisis descriptivo:

Como se ha dicho, el programa fue elaborado por las psicólogas del colegio, quienes, siguiendo la estructura dada por

Goleman en su libro “La Inteligencia Emocional”, confeccionan el “Programa de Alfabetización Emocional”.

Dicho programa fue entregado a la dirección del colegio, y a algunas personas, a finales del año 2000.

A principios del año 2001, se entregó el programa al resto del cuerpo docente, incluyendo a la guía que posteriormente fue elegida como la coordinadora del programa.

En la fundamentación del programa se hace referencia a un mundo cambiante que nos propone desafíos distintos como lo son las cualidades personales tales como la iniciativa, la empatía, la adaptabilidad y la persuasión.

Se propuso, en el programa, proporcionar técnicas sencillas que guíen a los niños hacia una mayor comprensión de sus emociones, permitiendo regularlas e incorporarlas de un modo más efectivo en sus procesos de pensamiento. Se hace referencia, también, a que, el incrementar la inteligencia emocional enriquece y abre las puertas a una armonía más satisfactoria entre emociones e intelecto.

En este programa, el equipo gestor estableció el objetivo general y los objetivos específicos a lograr mediante este. Así como una calendarización que da la pauta a los objetivos específicos.

El objetivo general señalado por el equipo gestor es: “Aproximarse en forma vivencial a los contenidos de la Inteligencia Emocional, lo cual permitirá convertir nuestras emociones en una herramienta para aprender sobre nosotros mismos y los demás; y, navegar de modo satisfactorio por el mundo. Incluir el aprendizaje emocional como parte del descubrimiento que hacen los niños, de manera tal de poder formar no solo el aspecto intelectual en forma sistemática sino también el emocional”.

Se describieron objetivos específicos para cada factor de la inteligencia emocional. Posteriormente, se organizaron, estos objetivos específicos, en una calendarización.

-Análisis interpretativo evaluativo:

También en la elaboración del programa, no todos los docentes se sentían consultados o interpretados. O, por lo menos, se dio la sensación de que pudieran haber opinado o influenciado más en la elaboración.

Como se ha dicho anteriormente, por más que existiera buena voluntad y un atractivo tema a desarrollar, este no involucra a todos los participantes en su elaboración. Por lo que una vez más

podemos decir que una innovación educativa que no nace desde los ejecutantes, resulta *impositiva*.

En la elaboración del programa debiera haber estado presente una *integración del proyecto educativo del colegio*, con sus especificidad y considerando su clara opción por un enfoque educativo: el método Montessori

Eso significa que hubiera sido significativo el exaltar características propias del método Montessori para el efecto de integrar la inteligencia emocional, tal como la define Goleman (1995), a los conceptos, experiencias y métodos montessorianos; pues estos nexos existen, tal como se señala en el marco teórico de este estudio.

Se puede nombrar, al respecto, la formación integral del niño propuesta por Montessori. Por otro lado, las características a desarrollar en el niño por esta metodología, hace referencia a componentes afectivos, afectivo-sociales, sociales, etc. que están involucrados, conectados y/o se derivan del desarrollo emocional.

El hecho que no hubiera conexiones explícitas entre la propuesta de Goleman (1995) y el método Montessori, así como que no se destacarán que las actividades que diariamente los docentes desarrollaban podían relacionarse con el desarrollo de la inteligencia emocional, hizo que la propuesta del Programa se viera como algo *foráneo o externo al quehacer cotidiano de los docentes*. Esto es un factor clave, en términos de que un programa de estas características debiera haber considerado el modelo pedagógico con el que se educa en el colegio y debe situarse en sintonía con él.

Se insiste en destacar que método Montessori, su filosofía y práctica pedagógica, considera el tema de la afectividad y lo hace desde parámetros y sustratos teóricos propios que se debieran haber integrado al programa. O mejor dicho, es el programa el cual se debiera haber pensado desde la metodología montessoriana aplicadas en el colegio o, en su defecto, haberla adaptado e integrado.

3.2 La implementación del Programa.

- Análisis descriptivo:

El programa se solventaría como una posibilidad que se iría viendo, según su efectividad, tanto en términos remunerativos como de materiales y espacio, como de gestión organizativa y administrativa.

La gestión administrativa de este programa quedó en manos de una guía coordinadora que organizaría la estructura práctica, de

recursos materiales como de recursos conceptuales o de competencias de apoyo que fueran requeridas.

Para la ejecución se dispone de un salón, pero no se cuenta con un presupuesto fijo para los materiales, razón por la cual se deben utilizar aquellos materiales con los que habitualmente se trabajan en el salón asignado. Por ello mismo, la ambientación se reduce al salón.

La guía encargada de la coordinación era también la guía de artes visuales, por lo que muchos materiales que se utilizaron en el programa eran los de esta área.

Las labores de secretaría no fueron aceptadas como función propia de la secretaría del colegio, sino traspasadas a la guía coordinadora.

Los docentes encargados de ejecutar e implementar las actividades del programa no lo hicieron, por lo que también fue asumido por la guía coordinadora.

Las áreas de “emocionalidad” fueron implementadas por casi todas las guías en sus salones.

-Análisis interpretativo-evaluativo:

Como se puede observar, la ambigüedad en la implementación así como la sobrecarga de gestión sobre la guía coordinadora, resultó ser una interferencia en la posibilidad de que se llevara a cabo un liderazgo de gestión más eficaz.

Una vez más esta ambigüedad provoca una falta de empoderamiento, de liderazgo proactivo, necesario para efectuar el programa de forma eficiente. La *falta de responsabilización del equipo gestor deja sin liderazgo* claro para gestionar una adecuada implementación. ¿Quién se hace cargo? ¿Quién pone los materiales? Etc.

La falta de tiempo es un aspecto a considerar pues significó para los docentes y guía coordinadora un escollo, una problemática, para la adecuada implementación que finalmente en su mayoría se logró, pero con un sobre-esfuerzo que no fue asumido de muy buena gana por los docentes.

Por otro lado, tenemos el factor espacio, que sin desmerecer los atributos positivos que sin duda tenían los salones como ambientes familiares, por lo tanto cercanos a lo cotidiano para los niños, no cubrían las necesidades de intimidad para trabajar con sus emociones. El espacio no resultó beneficioso para la realización de algunas actividades de mayor interiorización, relajación, etc. Inclusive, el

contar con ambientes no calefaccionados o estrechos, por ejemplo, nos va a dar una tendencia a contactar ciertas emociones y no otras.

La implementación de un equipo de gestión realmente eficaz, requiere tiempo, valoración, confianza y la capacidad de dar al otro la autoridad para ejercer el liderazgo necesario. En cuanto a recursos humanos, se contó con buenos elementos y bien intencionados. El conflicto surge al no haber acuerdos, coordinación, responsabilización y confianza.

El último responsable es el "encargado oficial" por ello es normal que éste se preocupe de que la tarea encomendada quede bien hecha. Es más: es su deber preocuparse por el producto final. Sin embargo, la mayoría de las grandes tareas requieren ser realizadas entre varios para que se logre. Nacen de este temor una serie de situaciones acerca de la responsabilización de las gestiones.

Para finalizar, cabe hacer notar lo bellamente implementadas que quedaron las áreas, destinadas para el programa, en los salones. Esto permite darnos cuenta de que todo aquello que fuera propuesto dentro de un entorno ya reconocido por los guías y alumnos, como la metodología Montessori, es sin duda una forma adecuada de implementar un programa de educación emocional en este tipo de colegio.

3.3 La ejecución del Programa.

- Análisis descriptivo:

Durante el año 2000 se efectúan, en el colegio, talleres de inteligencia emocional con los docentes para entender y procesar personalmente el sentido del trabajo con las emociones, así como dialogar respecto a la dimensión educativa que tiene un programa de esta naturaleza.

Ya durante el año 2001, se organiza la presentación por parte del equipo gestor del programa, las psicólogas con apoyo de la dirección, hacia los padres y la comunidad educativa, dentro del marco de presentación del año escolar, en las primeras reuniones de la comunidad educativa del colegio, así como las reuniones de padres por curso.

Las Psicólogas elaboran y aplican junto a las guías de los salones, tests diagnósticos para medir el estado de inicio del programa.

Para pasar, luego, a las planificaciones que se harán con la supervisión tanto de las psicólogas como de una guía coordinadora de este programa que tendrá funciones específicas, indicada por escrito por el equipo gestor (Ver anexos). Estas funciones fueron de supervisión, coordinación, observación de todos los grupos del colegio, en el área de inteligencia emocional y la ejecución, en el grupo pre-escolar, de actividades relacionadas con el área implementada.

Las planificaciones y ejecución de las actividades se realizarían por parte de las guías o docentes de cada salón.

Se conforma un equipo con las dos psicólogas gestoras del proyecto y una guía coordinadora, designada por ellas.

Para la implementación del programa, el equipo gestor (Psicólogas) entrega una calendarización. En la cual se van secuenciando las diferentes etapas de los factores de la inteligencia emocional. A continuación, se reproduce dicha calendarización.

Calendarización

Marzo	Abril	Mayo	junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Conocimiento Interpersonal									
	Auto-Conocimiento								
		Auto-regulación							
			Auto-motivación						
				Empatía					
						Relaciones Interpersonales		Evaluación	

Se le entrega a la guía coordinadora un documento explicando su participación y rol en el equipo.

El papel que pasó a tener el equipo de psicólogas, gestantes del programa, pasó a ser de “Asesoría”. Sin embargo, no se contempló un

horario para su gestión. Más adelante, ellas, por separado, fueron reuniéndose en forma independiente y en forma aislada con cada docente o grupo docente por nivel. No así con la guía coordinadora, quien no es informada de estas reuniones; ni de sus ejecuciones ni de sus acuerdos o comentarios, desconociendo sus contenidos.

Debido a la escasez de tiempo y la abundancia de actividades, no se realizaron las reuniones proyectadas para el equipo gestión del programa. Esto, tanto entre las psicólogas, como equipo de gestión, con la coordinadora que hacía de enlace con el resto de los participantes (docentes y niños) y tampoco entre coordinadora y docentes.

La participación docente se promovió solo en torno a la creación de las actividades a proponer para la aplicación y la ejecución del programa.

Se acogieron las proposiciones de algunas guías en relación con la forma de efectuar las actividades.

Se integró los conocimientos previos de algunos guías. En los talleres, hubo una guía que implementó un plan de música-terapia; utilizando la música de Mozart, efectuó un programa de trabajo de desarrollo personal.

Desde el Atrio, catequesis del Buen Pastor, se trabajó con el tema de los valores y su relación con la vida emocional.

Cabe indicar que los horarios fijados para reuniones de coordinación muchas veces no fueron cumplidos por falta de tiempo y disponibilidad de los guías (docentes).

Tampoco hubo disponibilidad por parte de los docentes, de los talleres, a efectuar las actividades propias del programa, tal como había sido fijado por el equipo gestor (Psicólogas). Por ello, fue la coordinadora que, en el mismo horario fijado en un inicio, tuvo que ejecutarlas para sacar adelante el programa.

La ejecución de las actividades del programa quedó en manos, completamente, de la guía coordinadora. El total de grupos de niños creció de 3 grupos de 27 niños (pre-escolares) a 11 grupos de niños, es decir todo el colegio exceptuando los dos salones de Nido (sala cuna) en donde la coordinadora solo participó en registros de observación

como estaba estipulado hacerlo con todo los salones del colegio. Todo esto debía ser ejecutado durante la media jornada estipulada para ello.

Volviendo a la calendarización, se definieron etapas de ejecución del programa. En donde, los tres grandes objetivos fueron:

- Aprender a reconocer y aceptar las propias sensaciones internas que experimentamos en nuestro cuerpo.
- Desarrollar la conciencia emocional activa.
- Equilibrar el ocuparse de los demás y el ocuparse de uno mismo.

La Etapa I fue la preparación necesaria, de “Conocimiento Interpersonal”, que pretendía desarrollar identidad grupal, solidaridad y sentido de pertenencia, como base de aplicación del programa. De este modo, fortalecer la cohesión grupal y de reconocimiento con los guías.

La Etapa II fue la aplicación misma del programa, que partiría el día 15 de abril de año 2001, con el primer factor de la inteligencia emocional nombrado por Goleman. Se sucederían así todos los factores, haciendo la salvedad de que estos surgen en todos los momentos de la ejecución por lo que la propuesta de las psicólogas es a hacer focalización de esta secuencia pero no excluyendo los otros factores que también estarían presentes.

Cada uno de estos factores, con sus tiempos incluidos, se presentó con indicaciones por parte del equipo de psicólogas, para todos los grupos de alumnos del colegio. Así como también, con propuestas de posibles actividades (ver anexos).

La aplicación del Programa de Alfabetización Emocional se pensó, por parte del equipo de psicólogas, implementar durante todo el año 2001. Se proyectó una evaluación en diciembre, al final de la ejecución de esta experiencia de innovación.

-Análisis interpretativo-evaluativo:

Se puede partir por lo más obvio, esto es, que las indicaciones del equipo gestor no se cumplieron. Primeramente, porque las

planificaciones y ejecución de las actividades se realizarían por parte de las guías o docentes de cada salón y estos se harían responsables del programa en esa dimensión. Sin embargo, sosteniendo tener pocas competencias, poco tiempo y no siendo ellos convocados para hacer el programa, desisten de ejecutarlo poniéndolo completamente en manos de la guía coordinadora quien no solo pasó a asesorar, y coordinar la ejecución de este programa, sino que ha ejecutar las actividades que debían ser realizadas por los mismos docentes.

En este punto tenemos varios elementos para levantar un análisis interpretativo-evaluativo.

Es de considerar, entonces, que si no se consideró la voluntad de efectuar el programa, así como la integración previa de los propios conceptos de los docentes, con sus competencias y pareceres, tampoco se consideró sus metodologías, filosofías y competencias montessorianas que día a día llevaban a cabo en sus salones. *La carencia de propósito propio de los guías* provocó una distancia considerable en el poder asumir dicho programa como propio y, de esta manera, *no se estableció una relación de compromiso y no se construyó un sentido compartido para su ejecución.*

El rechazo al programa, sobre todo por parte de los talleres 3 y 4, provocado por estas distancias provoca una *falta de sentido* al quehacer no solo de estos docentes sino también de la guía coordinadora que, intentando *salvaguardar los intereses del equipo gestor y la dirección del colegio*, intenta seguir infructuosamente la aplicación de esta innovación.

Hargrave (S/año) en su estudio sobre la comprensión emocional, estudio traducido por M^a Teresa Rodas, nos señala al menos dos tipos de distancias que se aplicarían a esta situación: *La distancia Moral y la distancia política.*

Se observa la distancia moral en la aparición de emociones negativas de los guías. Las emociones están estrechamente relacionadas con nuestros propósitos y son desencadenadas por ellos. Las emociones negativas (ansiedad, frustración, miedo, culpa) pueden surgir cuando hay una gran distancia moral entre los docentes y los otros; cuando los docentes sienten que sus propósitos están siendo amenazados o se han perdido; cuando sienten el cuestionamiento de sus propósitos académicos, capacidades y competencias. Y, como señala Hargrave (s/año), una organización no puede esperar que todos los integrantes compartan los mismos objetivos.

Trabajar para que se aúne y se gesticione una *idea fuerza* es algo que toma tiempo y dedicación específica para ello. Al igual que el conformar un *equipo eficiente de trabajo*. Dos componentes que se vieron extremadamente débiles en esta innovación.

En relación a la distancia política se puede señalar que se observa esta innovación como de características impositivas y autoritarias. Si bien esto es solapado, la respuesta de los guías es un rechazo, también solapado y surge la distancia política experimentando emociones de resignación, ansiedad e insatisfacción. Hargrave relaciona la distancia política con el enmascaramiento de emociones y el concepto de trabajo emocional; que puede ser satisfactorio o explotador, dependiendo de la relación de poder y la posibilidad de actuar conforme a los propios valores.

A diferencia de los grupos de niños púberes y adolescentes, Talleres 3 y Taller4; los pre-escolares y talleres 1 y 2, se adaptaron a la ejecución del programa sin tantas resistencias. Si bien, las guías de los talleres no ejecutaron directamente el programa, sí se involucraron, en su mayoría, e inclusive, manifestaron cambios positivos y valoración por el trabajo ejecutado.

Si el programa fue tratado como un producto a ser promovido por la utilidad del conjunto de datos y teorías que son “transformados en ideas para productos y servicios útiles en la fase de desarrollo” (Barraza, 2006) este producto debiera haber considerado las etapas de los niños y sus *necesarias adaptaciones para su ejecución*. En el caso de los púberes y adolescentes, la condición de aplicabilidad del programa pasaría por otros códigos a ser considerados. La ejecución de este programa, en este caso, debiera ser asumido sí o sí, por una persona con expertise específica y con el apoyo completo del guía, como un equipo de trabajo en sí mismo. O, de lo contrario, ser ejecutado por los guías mismos de cada grupo cosa que, se observa, se propuso en la evaluación de la coordinadora. (Ver anexos)

El desentendimiento del equipo de psicólogas, también marca un punto a ser considerado en un análisis de esta naturaleza. La sensación de abandono de liderazgo, por parte de ellas, se hace notar tanto por parte de los guías como por la coordinadora. No es posible que se transformaran en asesoras cuando su papel fue claramente de gestión.

Tenemos en la ejecución de este programa un problema de liderazgo y no solo por deserción del equipo gestor sino también por la falta de empoderamiento de la guía coordinadora.

3.4 La coordinación del Programa.

En relación a este punto, me expresaré en 1º persona, por ser quien realiza este estudio, la guía coordinadora. Por ello, será expuesta como una autoevaluación.

- Análisis descriptivo:

Se me entrega un documento explicando donde se detalla mi participación y rol en el equipo. Las responsabilidades de la coordinación del programa eran:

- Supervisar y crear, en conjunto, con las guías el salón, el área de inteligencia emocional.
- Reunirse en forma periódica con las psicólogas que “asesoraron” el programa.
- Observar en forma directa la evolución de los niños con relación a los objetivos propuestos por el programa.
- Realizar las actividades planificadas con los niños de pre-escolar, en el horario propuesto.
- Realizar tareas de investigación en relación con el tema.
- Reunión con los guías del colegio para conocer inquietudes y avances del programa.

El tiempo dedicado se distribuía en:

- 20 horas semanales para la realización de las actividades antes descritas.
- 5 horas de trabajo directo con los niños de los pre-escolares.
- 8 horas semanales para la observación de los salones de taller y Nido, asesorando a los guías respectivos y, si es necesario, realizando actividades directas con los niños.

Esto estaba estipulado como una media jornada. La otra media jornada ejercía mi docencia en Artes Visuales, también en el colegio.

Se acerca el tema de la educación emocional, ya desde el anterior colegio en el cual formamos equipo todos los docentes del colegio del estudio. Todos partimos como un equipo cohesionado a formar un nuevo proyecto. Ya había formado el departamento de arte y ahora haría lo propio en la comunidad educativa que comenzaba, en el 2000. Había efectuado talleres extraprogramáticos y dentro de lo curricular, con trabajo orientado a integrar la educación emocional,

lo terapéutico y lo creativo. Ya habíamos tenido como equipo docente varios talleres de desarrollo personal. Me refiero a esto pues la historia fue lentamente gestándose.

Si bien el programa se propuso a finales del año 2000; no es sino en el año 2001 cuando me entero que sería la encargada de coordinar esta iniciativa que hasta el momento era gestada por dos psicólogas, además apoderadas, del colegio. Me fue entregado como un paquete precioso, una joya a cuidar.

Se da inicio a la coordinación con el documento anteriormente detallado. Para luego proceder, sin mi conocimiento, a ser pasados test de diagnósticos de afectividad a los niños.

Durante la primera quincena del 1º semestre, no se ejecutan actividades directas con los niños. Sí, aparecen los primeros signos de resistencia y/o rechazo a la ejecución programa, por parte del equipo docente.

Se realizan reuniones con los guías, quienes manifiestan su escasez de tiempo y motivación para hacer las actividades.

Me logro coordinar con los preescolares y los talleres 1 y 2. Sin embargo, no existe disponibilidad de parte de los otros talleres.

Las observaciones en cada salón del colegio las fui efectuando durante las primeras semanas utilizando pautas de registro de observación.

Ante la confusión y desánimo de varios docentes me dedico a elaborar apuntes de diversos autores relacionados con trabajo corporal (por ejemplo, Lowen), de bioenergética, de meditaciones, etc. Recolecté un paquete de base teórica y pautas de acción que permitieran ser usados y estudiados por los guías (algunos en conjunto conmigo) para apuntalar la inseguridad de algunos o la carencia de otros en competencias que les permitiera hacer y sentirse capaces de hacer las actividades para el programa. Sin embargo, una vez informados de esto, ellos no acusan recibo.

También reúno información y textos de apoyo de distintas guías que colaboran para ello, por lo que la batería de documentos de apoyo creció.

Los guías consideran que es necesario que sea siempre yo la que ejecute las actividades. Argumentan para ello una falta de disponibilidad anímica, de tiempo, de exceso de trabajo y de falta de competencias.

No logro convocar a todos los guías de talleres para reunirlos y efectuar un trabajo de equipo. Simplemente, se ausentan. No asisten a las reuniones fijadas. Se desentienden.

Con los preescolares, en un inicio se dio un trabajo en equipo con efectos positivos. Sin embargo ya a finales del semestre el cansancio y la falta de tiempo no permiten efectuar las reuniones de trabajo de equipo.

Con respecto a la coordinación con el equipo gestor. No hubo reuniones por falta de tiempo, coincidencias en los horarios, etc.

Como anteriormente se señaló, jamás fui informada acerca del contenido y los acuerdos producidos en los encuentros de las psicólogas con los docentes, si bien lo requerí. Así como tampoco pude acceder a la información arrojada por los tests diagnósticos efectuados a los niños.

Con el paso del semestre fui dedicándome, más que nada, a las actividades directas con los niños. Es decir a la ejecución del programa, que quedó enteramente en mis manos.

A finales del semestre, tampoco, logré coordinar una reunión general, con todos, para una evaluación en conjunto. No hubo interés y éste fue respaldado por las psicólogas. Quienes también se desentendieron de la posibilidad de elaborar una evaluación semestral y de este modo poder ver cuál y cómo era la posibilidad de continuidad del programa, etc.

Realicé y entregué una evaluación final del semestre desde mi participación en el programa. Luego, fui informada por la dirección que ya no era necesario que continuara con la coordinación y que se acogería el que fueran los guías quienes asumieran según sus posibilidades, el programa.

-Análisis interpretativo-evaluativo:

La formación de un equipo de gestión, como lo hemos visto en el marco teórico (CIDE MINEDUC 1994), nos da un marco de referencia para levantar el análisis.

Según el documento *"Fortalecimiento y Consolidación de Equipos de Gestión Comunal y Escolares"*, presentado por MINEDUC (1994), para conformar un equipo de gestión se necesita que se den condiciones como las siguientes: tener metas comunes, un liderazgo compartido, una interacción e involucramiento de todos los miembros del equipo en los desafíos que se le plantean al establecimiento, preservar la autoestima individual, tener una comunicación abierta y efectiva, tener capacidad para tomar decisiones, estar atentos al proceso de evolución del equipo, generar confianzas mutuas y respeto por las diferencias que se

produzcan al interior del equipo y tener capacidad para resolver constructivamente los conflictos.

Una buena coordinación requiere de liderazgo. Este liderazgo solo se puede solventar en un contexto de reconocimiento, de validación, de empoderamiento. Esto difícilmente fue posible si el *equipo gestor merma este liderazgo* ejerciendo una conducción solapada y no asumida.

Es decir, es el equipo gestor formado por las dos psicólogas que idearon y dieron estructura a este programa, quienes debieron ejercer el liderazgo, hacerse cargo de su programa. Y, por otro lado, hubieran tenido que empoderar, dar mayor poder y *validez a la coordinación* para que esta hubiera tenido algún liderazgo y no se transformara en labores de secretaría del equipo gestor.

Traté de apropiarme del rol que se me encomendó, sin embargo, no se puede coordinar algo que no tiene estructura clara, sin liderazgo, sin conducción, especialmente si este aspecto es utilizado por el grupo docente para desentenderse, hacerse un lado y no involucrarse con el programa como algo propio que les perteneció no solo a ellos sino a sus alumnos.

La falta de motivación, de tiempo, el exceso de trabajo, la falta de direccionalidad y sentido apareció en varios aspectos de la coordinación.

La falta de poder convocatorio de mi gestión tuvo que ver con factores de mi personalidad, pero la falta de apoyo del equipo gestor fue decisiva.

La historia de afectos y relaciones humanas previas marcó, también, una actitud de colaboración o de resistencia, ante algunos de los guías y ante algunos alumnos también.

En cuanto a la falta de tiempo, primero, el desfase en el inicio del programa, luego la abundancia de actividades que generalmente van asociada a algo anexo y no cotidiano; como actividades “intrusas”. El que la coordinadora realizara las actividades, también fue considerado algo ajeno.

Frente a este punto, podemos observar como se señala en “Compartiendo el liderazgo”, documento elaborado por MINEDUC, MECE-MEDIA, que un tema que surge es la *posesión defensiva del personal docente*.

La mayoría de los docentes, en este colegio, manifiesta lo que Carbonell (2002) señala como la *cultura del individualismo*. Se relaciona con metáforas del aula como cajas de huevos, castillo, señal

infranqueable de la autonomía o la independencia. Se trata de un poder débil, pero el apego del profesorado al aula como territorio o finca particular, en el que nadie ni nada se inmiscuye ni lo altera un ápice, le proporciona una gran seguridad.

La coordinación ejercida a la vez de ejecutar las actividades en cada salón se transformó en, algunos casos, una amenaza relacionada con lo anteriormente expuesto. Una intrusa en su reino donde el poder sobre las situaciones las ejerce el docente del salón: “Son mis alumnos, mi intimidad y afecto con ellos”. La estabilidad precaria y basada en códigos manejados por el guía del salón puede verse amenazada por esta persona y estas actividades. Consideremos que las actividades, de un modo u otro, provocan reacciones emocionales tanto en los alumnos como en los guías. Las resistencias sobran.

¿Cómo y quién maneja estas reacciones emocionales? ¿Puede contenerlas la misma persona que coordina el programa? ¿Corresponde?

¿El guía asistiría a una reunión de coordinación, sin sentirse confuso, con quien ha observado la parte negativa de su influencia en el clima del aula, con sus alumnos? Es un desafío que no todos los guías estuvieron dispuestos a correr.

Con respecto a la coordinación con las psicólogas, asesoras del programa, su participación en relación a los guías fue más efectiva que la conexión que se logró establecer conmigo; *falta de tiempo y disponibilidad* de ambas partes, tanto mía como de ellas, fue uno de los motivos. Sin embargo, la *ambigüedad acerca de la conducción y responsabilidad del programa* también estuvo presente.

En cuanto a la responsabilidad y rol que en mí recayó, aparte de lo ambiguo en relación de el grupo de niños con los que iba a trabajar; con pre-escolares, en un comienzo, a trabajar con todos los grupos de alumnos del colegio, más todo el grupo de guías, más coordinación con las psicólogas asesoras; más materiales para las actividades y más labores de secretaría relacionadas con el programa, que no pudieron ser ejercidas por secretaría del colegio.

Finalmente, al respecto, puedo decir que mi coordinación fue deficiente y frustrante. Ante lo anterior creo necesario asumir mi error en creer ser capaz de llevar a cabo tal proyecto, en tales condiciones y circunstancias.

Es importante hacer notar que entre las dos psicólogas tampoco lograron coordinarse, ejerciendo sus asesorías cada una por separado.

3.5 Evaluación del Programa.

Para un análisis más claro, se ira exponiendo por etapas.

-Análisis descriptivo:

En cuanto a **la necesidad de realizar el Programa**: No se registraron evaluaciones diagnósticas a nivel del profesorado, que precisaran esta necesidad. Surge de la apreciación de algunos profesionales.

En relación a **la evaluación de conocimientos y competencias previas**: Tenemos la orientación del marco conceptual que da fundamento al Programa y la consideración de competencias profesionales de los docentes que a voluntad pudieran activarlas y ejecutarlas.

En la **gestión del programa**, la **elaboración** fue hecha por el equipo de psicólogas. No se cuenta con información acerca de evaluaciones previas realizadas por ellas. Sean estas en términos de observaciones, registros, etc.

La **implementación** del Programa, fue evaluada por cada grupo docente según las necesidades que fueron surgiendo.

Para la **ejecución del Programa**, el equipo de psicólogas efectuó evaluaciones diagnósticas a los niños. Las psicólogas aplicaron tests: inventarios de autoestima y otros, para medir en qué posición se encontraban los niños antes de empezar el programa.

Los resultados y el análisis de estos instrumentos quedaron en manos de las psicólogas. Las psicólogas mantendrían contacto, a través de reuniones, con los docentes para ir evaluando paso a paso la ejecución del programa.

En relación a la **coordinación del Programa**, se efectuó, durante el primer mes, por parte de la guía coordinadora, la aplicación de registros de observación, en cada uno de los 13 grupos de alumnos del colegio. En las reuniones de coordinación se fue evaluando junto a las guías, que participaron en las reuniones, el proceso de implementación de áreas, las actividades, las planificaciones y los casos particulares.

La guía coordinadora pidió a cada guía planificaciones e informes de avances tanto de actividades transversales como del área relacionadas con el programa. Estas fueron entregadas por las guías de

nido, preescolar y talleres 1. No fueron entregadas por el resto de los talleres.

La **evaluación del Programa** se fue efectuando de forma atomizada. Se reunieron las psicólogas y algunas guías, en forma casual con algunos y en reuniones con otros, en donde trataron, según señalaron algunas guías, sus resistencias a la ejecución del programa y conflictos particulares de cada salón. Todo lo tratado fue compartimentado, es decir, la información quedó aislada en las mismas reuniones. No se compartió las posibles evaluaciones de cada psicóloga con el resto de la comunidad educativa.

El programa careció de una **síntesis evaluativa** colectiva y pública.

La guía coordinadora efectúa un **informe evaluativo final** del 1º semestre, de la aplicación de el programa, desde su experiencia profesional. (Ver anexos

-Análisis interpretativo-evaluativo:

Es un tema de sumo sensible para mi, en lo profesional, pues la sensación de fracaso y frustración se enmarañó con la *falta de la posibilidad de efectuar una síntesis evaluativa en conjunto*.

Este estudio surge como la necesidad de cerrar un ciclo profesional, en la implementación y ejecución de dicha innovación, y de elaborar la síntesis evaluativa.

La evaluación es un proceso de concienciación que debiera estar presente todo el tiempo. Nos permite decidir y entender las distintas opciones que marcan un camino posible. Son nuestros errores y conflictos, los que nos permiten desarrollar nuevas estrategias para continuar innovando. La evaluación es entonces una herramienta metacognitiva.

Aunque no se haya efectuado una buena síntesis evaluativa de todos los que trabajamos en ese primer semestre de ese año. Así y todo, cada uno tuvo la oportunidad de cuestionarse su práctica docente, reflexionar sobre ella.

Volver sobre el punto de lo *no participativa* que resultó este programa, no está demás.

No solo se aislaron los resultados de las opiniones y apreciaciones tanto de la guía coordinadora como del equipo gestor, de psicólogas, así como del cuerpo docente, sino que se atomizó, disgregó,

toda posibilidad de responder por el trabajo realizado, por todos, durante ese 1º semestre.

La falta de una evaluación más concienzuda de la real necesidad de efectuar este programa, por parte del cuerpo docente; y de cómo debía efectuarse dicha innovación, considerando a los docentes. Se contrapone a las teorías de innovación como la de Barraza (2006) que nos señala que *“si bien la innovación se caracteriza por su complejidad, es posible identificar algunos elementos que definen a un sistema innovador, tales como surgir desde el profesorado, poner en conflicto las creencias de los docentes y plantear otra forma de enseñar y aprender”*.

En cuanto al lugar del profesorado en las innovaciones, podríamos decir que el docente innovador es el que toma la reflexión como base para el desarrollo del currículo y de su propio desarrollo profesional. Esto que según Barraza (2006) involucra a una innovación; fue favorable en todo el proceso vivido en relación a la aplicación de este programa. Sin duda, permitió que entre los docentes se generara este *espacio de reflexión de sus prácticas pedagógicas*.

La evaluación de avances en el ámbito emocional está sujeta a las diferentes sensibilidades que permiten apreciar también de diferentes modos las experiencias y resultados de estas; tanto del programa como de las rutinas diarias y el resto de la vida tanto académica como personal.

Por lo mismo, es posible que algo que sea visto como negativo en realidad sea una *evaluación positiva en términos de toma de conciencia y posibilidad de efectuar transformaciones*.

Según Barraza (2006), una buena innovación es aquella que se logra integrar a los otros componentes del proceso educativo o pedagógico; con los cuales necesariamente interactúa y se complementa para lograr frentes más amplios de mejoramiento de la calidad, de la cobertura y la eficiencia. Por ello un proceso imprescindible, en una innovación, es la evaluación.

En relación a esto, es de considerar que la *falta de retroalimentación* que recibí por parte del equipo gestor, de la dirección del colegio y de los docentes no favorece el mejoramiento de la calidad y la eficiencia, para la aplicabilidad del programa en nuevas oportunidades o la readecuación de este. Al faltar esta retroalimentación, también, *falta reconocimiento al trabajo* realizado.

Existen varias dificultades para la aplicabilidad de una innovación, que Carbonell (2002) señala como resistencias al cambio. Una de ellas es "*La falta de un clima de confianza y consenso*". Al respecto explica que no hay posibilidad de innovación sin un clima de confianza en el seno de los equipos docentes y en comunidad escolar para compartir objetivos y proyectos comunes. Ello requiere, sobre todo, modificar aspectos de la organización, así como los mecanismos de comunicación, representación y comunicación entre todos los sectores afectados. Se trata de crear el ambiente psicológico propicio, como requisito previo, para la mejora de las relaciones humanas y profesionales. Esto no parece haber ocurrido en la aplicación de este programa ya que el manejo de la información fue atomizada lo que lleva a un ambiente de desconfianza, de incerteza.

Otro aspecto de resistencia al cambio, a considerar, es lo que Carbonell (2002) llama *La intensificación del trabajo docente y el control burocrático*. Se hace referencia a la intensificación de las tareas docentes lo que conlleva un agobio y aumento del llamado *malestar docente*. El aumento de responsabilidades fue un punto relevante para los docentes del colegio. La falta de tiempo. Se asoció la ejecución del programa al ejercicio de una responsabilidad más, frente a la cual no se sintieron plenamente motivados, ni preparados. Al respecto Corvalán (2005) señala que la incertidumbre que expresan tener los profesores con respecto a las expectativas que se tienen de ellos es otro factor de estrés. Esto marca un distanciamiento de los docentes y la consecuente actitud negativa hacia el programa. La falta de colaboración y disposición, si bien no fue generalizada.

Esta innovación, como cualquier otra, estaría dentro del *marco de formación continua del colegio*, a la cual están llamados los docentes como una política institucional. Por lo cual al tomar la forma de un nuevo desafío, ello favoreció una tendiente actitud a valorar el programa.

VI. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A medida de ir realizando el análisis interpretativo-evaluativo, se fueron presentando nudos críticos. Estos aparecen en distintos ámbitos de esta innovación.

En relación a los factores de gestión, podría decirse que desde sus inicios, *el equipo no se conforma claramente*, en realidad no existe, pues no reúne las características propias de un equipo de gestión. Además, no se favorece la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa.

El manejo de la información es manipulada por un sector del equipo, psicólogas y dirección, quienes *centralizan la información y la toma de decisiones*. No se da una interacción e involucramiento de todos los miembros del equipo en los desafíos que se van planteando.

Esto no permitió la generación de un liderazgo participativo, compartir responsabilidades, tener una comunidad de propósito, buena comunicación; estos componentes que definen una gestión eficaz no estuvieron en esta innovación.

La *falta de responsabilización* del equipo de psicólogas que gestó el programa dio paso a una *ausencia de liderazgo*, un desentendimiento.

La *falta de comunicación abierta y efectiva* en el equipo de gestión del programa provocó un desmembramiento, una desarticulación.

La *ambigüedad en los roles asignados* en el equipo de gestión no generó confianzas mutuas y respeto por las diferencias que se producían al interior del equipo.

En la gestión, la actitud que primó para la resolución de conflictos fue la evasión, la negación y el desentendimiento por parte del equipo de psicólogas y falta de estructuración clara del rol asumido por la coordinadora, es decir, funciones asignadas ambiguas, poco claras. Así como, también, *falta del empoderamiento* necesario para generar autoridad y confianza necesarias para ejercer el rol conductor plenamente.

Se sugiere crear, para una próxima oportunidad, un Equipo de Gestión que reúna las condiciones necesarias para generar estrategias participativas, con capacidad de mirar su propio quehacer de una manera reflexiva.

Para que un equipo de gestión sea eficaz debe considerar que: Su tarea es la generación de un liderazgo participativo, compartir responsabilidades, tener una comunidad de propósito, buena comunicación, visión de futuro, respuesta rápida, concentración en la tarea y creatividad.

Ahora bien, para que estos equipos funcionen bien y perduren, es necesario que se den condiciones como las siguientes: tener metas comunes, un liderazgo compartido, una interacción e involucramiento de todos los miembros del equipo en los desafíos que se le plantean al establecimiento, preservar la autoestima individual, tener una comunicación abierta y efectiva, tener capacidad para tomar decisiones, estar atentos al proceso de evolución del equipo, generar confianzas mutuas y respeto por las diferencias que se produzcan al interior del equipo y tener capacidad para resolver constructivamente los conflictos.

En relación a factores docentes se puede observar que la participación de ellos fue en el ámbito de generar recursos pedagógicos para la ejecución o implementación de actividades y de áreas de trabajo emocional en los salones.

Sin embargo, *no se gestó y programó esta innovación con la participación de los docentes*. En términos de si era o no viable y de qué modo. No hubo consulta del parecer a los docentes.

Esto provoca resistencias generadas a partir de distancias de propósitos. También provoca *rechazo al aumento de actividades extracurriculares* implementadas para ser efectuadas en los mismos horarios de las jornadas habituales de trabajo.

Si bien se consideró y activó, en muchos casos, las competencias previas de los docentes; atinentes al ámbito de lo emocional. Estos fueron casos aislados, pues *en su mayoría, el grupo de guías no quiso ejecutar el programa*. De hecho, no realizaron las actividades, tampoco quisieron evaluar, etc.

Esta “rebeldía” de los docentes fue provocada *por no estar involucrados desde un inicio*.

Se pudo observar, además, el desnivel en la capacitación de los guías para ejercer un rol más participativo y colaborador con el programa.

Los docentes no fueron suficientemente motivados y potenciados para comprometerse en el proceso. El cuerpo docente no se sintió interpretado.

Se sugiere que la innovación sea generada por el mismo cuerpo docente, para ello, es necesario trabajar consistentemente en una capacitación permanente en relación al tema, sico-emocional. Se

requiere tiempo para que las propuestas maduren en los procesos tanto profesionales como personales, de los guías. Es indispensable trabajar en cohesionar el grupo de guías, potenciando y reconociendo las habilidades y competencias previas tanto profesionales como personales. El trabajo personal previo de los guías, con su emocionalidad, es indispensable. Las habilidades socio-afectivas necesarias para un buen trabajo en equipo entre los docentes, es previo a una innovación de este tipo.

En relación a los factores del modelo educativo del colegio. Es importante rescatar los conceptos y base filosófica del modelo Montessori. Como se expone en el marco teórico de este estudio. *Este modelo educativo, tiene por sí mismo un trabajo en el área emocional, que debiera haber sido potenciado.* Por ello se debió contextualizar, el programa de Alfabetización Emocional, con los conceptos de Goleman u otros, a los ya existentes.

Dentro de los propósitos de Montessori está el que el niño pueda conducirse, por sí mismo, hacia sus propias opciones y elecciones. Y se agrega que, el niño puede, mediante el desarrollo de esta disciplina interna, ejercer su responsabilidad, su autorespeto y respeto por los demás. Las consecuencias de sus actos lo llevan, además, a desarrollar empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Este enfoque educativo se basa en el trabajo con la interioridad del niño, la formación de su carácter y seguridad interior. Según Montessori (1986, pág. 348) "... debemos insistir en la necesidad de que el maestro se prepare interiormente, estudiándose a sí mismo con constancia metódica..."

La implementación de áreas de trabajo emocional en los salones del colegio fue una exitosa iniciativa. Fue así porque precisamente el trabajo con áreas forma parte del trabajo pedagógico propio del modelo Montessori.

Se sugiere que, en un colegio en donde se aplica un modelo Montessori, el trabajo en lo emocional se realice implementando el área Emocional y se elaboren, por parte de los guías, presentaciones atingentes. Tal cual se hizo en este colegio, en forma exitosa y muy creativa, por parte de algunos guías.

El trabajo en la línea (estrategia montessoriana) es otro momento indicado para las actividades de desarrollo sico-social y/o emocional; esto, realizado por los mismos guías del salón. Es así como se puede trabajar como objetivo transversal y, desarrollarse, inclusive, grandes presentaciones a nivel de todo el colegio o de grupos grandes: obras literarias, cine, teatro, arte, etc.

Cuando nos encontramos con ideas, conceptos y/o propuestas que vale la pena integrar a las actividades propias montessorianas, se sugiere que, sean los guías montessori quienes adapten estas propuestas, para

no interrumpir los procesos propios de las actividades habituales tanto en los niños como en sus guías.

Dentro de la propuesta pedagógica del colegio, donde se efectuó este programa, la formación continua es un constante desafío que debiera estar presente en toda la vida profesional de un docente. Desde este postulado, este programa fue un estímulo a profundizar e integrar los aspectos socio-afectivos, que si bien están integrados en la formación montessoriana, no solo debieran ser supuestos sino activarse y generar una aplicabilidad más conciente de ellos.

Finalmente, es imprescindible, en vez de esconder la cabeza, sacar coraje; así como enseñamos a nuestros niños, aprender de los errores viéndolos como una posibilidad de crecer y reparar. Una innovación de este tipo es de suma importancia hoy en día, no solo en los establecimientos que adopten un modelo Montessori. Son épocas donde la violencia nos sorprende, también la falta de valores y del cuidado propio que da la responsabilización de nuestros actos.

Como algún día nos señaló María Montessori (1986, p: 26) "... el niño... su dignidad se alzarán ante nuestros ojos a medida que lo consideremos el constructor de nuestra inteligencia... Entonces daremos testimonio del desarrollo del espíritu humano; del nacimiento del hombre nuevo, el cual no será víctima de los acontecimientos, sino que, gracias a su claridad de visión, podrá ser capaz de dirigir y plasmar el futuro de la sociedad humana"

Bibliografía:

- Araneda, M., *"El cuerpo y la mente"*, *"La naturaleza de la mente"*, Documentos de trabajo, UNESCO, Santiago, Chile, sin publicar, 2002.

- Araneda, P., *"La investigación acción"*, *"Análisis en investigación cualitativa"*, Documentos de trabajo, UMCE, Santiago, Chile, s/publicar, 2003.

-Abraham, M., Artículo sobre Formación Docente, Santiago, Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2007.

-Aburto, G., *"La Gran Aventura Educativa"*, Santiago, Chile, Ediciones Paulinas, 1984.

-Allidiére, N., *"El vínculo Profesor-Alumno"*, Argentina, Editorial Biblos, 2004.

-Arias, H., Ascorra, P. y Graff, C., *"La Escuela como Contexto de Contención Social y Afectiva"*, Viña del Mar, Chile, Revista Enfoques Educativos 5(1)-15 y 113-135, 2003.

-Barraza, A., *"Análisis conceptual del término Innovación Educativa"*, *"Innovación Educativa"*, México, investigaciones, 2007. Disponible en: www.monografías.com

-Burgos, R., *"Clima Escolar"*, Comuna Cerro Navia, Santiago, Chile, Investigación. Disponible en: www.monografias.com

-Cancino, M. y Cornejo, R., *"La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago"*, Santiago, Chile, 2001.

-*"Cambiando el concepto de conflicto"*, Mediación, Revista de Educación Nº 302, MINEDUC, 2003.

-Carril, J., *"Formar en la Vida Buena: convivencia sustentable"*, Revista de Educación Nº314, MINEDUC, 2004.

-Cassasus, J., *"La Educación del Ser Emocional"*, Santiago de Chile, Editorial Cuarto Propio, 2006.

-Castro Santander, A., *"Alfabetización emocional: La deuda de enseñar a vivir con los demás"*, Revista Iberoamericana de Educación, Mendoza, Argentina, 2005.

-CEM, Centro de Estudios Montessori, documentos de trabajo
. *"María Montessori"*, s/lugar, no publicado, s/año.

. *"Elementos centrales de la filosofía Montessori"*, s/lugar, no publicado, s/año.

-Corvalán, M^a I., *"La Realidad Escolar Cotidiana y la Salud Mental de los Profesores"*, Revista Enfoques Educativos 7 (1): 69-79, Chile, 2005.

-Carbonell, J., *"El profesorado y la Innovación Educativa"*, Madrid, 2002, extracto de la revista Innovando N°1, Dinesst-Med., agosto, 2002.

-Documentos de trabajo escuelas Montessori, Colina, no publicados, 1998-2001.

- . *"Educación como ayuda a la vida"*.
- . *"Ambiente Preparado"*.
- . *"Reflexiones sobre una guía Montessori"*.

-Delors, J., *"La Educación encierra un tesoro"*, UNESCO, Francia, C&C Impresores, 1996.

-Garay, V., *"Portafolio Virtual: evaluación de una innovación en la formación de profesores"*, Revista de la Educación General Básica N° 4, 2007, Universidad Central de Chile.

-Gardner, Citado en *"Alfabetización emocional: La deuda de enseñar a vivir con los demás"* por Castro S. H. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681-5653

-Hargraves, *documentos de estudio del autor*, traducciones: Rodas, M^a Teresa, Santiago de Chile, no publicado, s/año.

-Maturana, H., *"El sentido de lo humano"*, Chile, Santiago, Editorial Universitaria, 1992.

-Mineduc, Documentos del Ministerio de Educación de Chile: *"Gestión estratégica del proyecto educativo"*, MECE media

- Mineduc, *"Fortalecimiento y Consolidación de Equipos de Gestión Comunal y Escolares"*. PU.C. CIDE- Mineduc, 1994.

Mineduc, *"Gestión del equipo directivo del liceo"*, carpeta 1, Liderazgo Compartido en una Organización para el Aprendizaje, 2ª Edición 1997.

-Montessori, M., *"La Mente Absorbente del Niño"*, México, D.F., Editorial Diana, 1986.

-Núñez, I., *"Abdolomira Urrutia: Una Preceptora Valiente y Precursora"*, Revista de educación, Ministerio de Educación de Chile, Nº323, 2007

-Ortega, M., *"Valores en vez de reglas"*, Revista de Educación, Agosto 2002, Edición Nº 297, p. 33

-Pirela, L. y Prieto, L., *"La inteligencia emocional en el docente-investigador de LUZ"* Venezuela, Maracaibo, Vol. 12(3) Septiembre-diciembre 2005: 395 - 414.

-Prieto, M., *"La Construcción de la Identidad Profesional del Docente: Un desafío permanente"*, Revista Enfoques Educativos 6 (1): 29-49, Chile, 2004.

-Ríos Saavedra, T., *"La Hermenéutica Reflexiva en la Investigación Educativa"*, Revista Enfoques Educativos 7 (1): 51-66, Chile, 2005.

-Trungpa, Ch., *"Abhidharma"* Psicología Budista, Barcelona, Editorial Kairós, 1989.

-Wolf, A., *"Como cultivar el espíritu del niño en un ambiente laico"*, Hollidaysburg, PA, 1996.

ANEXOS:

- Programa de Alfabetización Emocional 2001.Efectuado por el Equipo de Psicólogas.
- Responsabilidades Coordinadora Programa.
- Evaluación del 1º semestre, efectuada por la coordinadora del Programa de Alfabetización Emocional.

PROGRAMA DE ALFABETIZACION EMOCIONAL

2001.

I. INTRODUCCION

Las reglas de la vida están cambiando, ahora se nos juzga según normas nuevas. Ya no importan sólo la sagacidad, la preparación y la experiencia, sino cómo nos manejamos con nosotros mismos y con los demás. Cualquiera que sea la especialidad en la que trabajemos actualmente, se requieren características cruciales que nos hacen aptos para desempeñarnos adecuadamente, ya que se da por sentado que tenemos suficiente capacidad intelectual y preparación técnica. Actualmente se requieren cualidades personales tales como la iniciativa, la empatía, la adaptabilidad y la persuasión.

Proponemos proporcionar técnicas sencillas que guíen a los niños hacia una mayor comprensión de sus emociones, permitiendo regularlas e incorporarlas de un modo más efectivo en sus procesos de pensamiento. Incrementar la inteligencia emocional enriquece y abre las puertas a una armonía más satisfactoria entre las emociones y el intelecto.

II. OBJETIVO GENERAL

Aproximarse en forma vivencial a los contenidos de la Inteligencia Emocional, lo cual permitirá convertir nuestras emociones en una herramienta para aprender sobre nosotros mismos y los demás y navegar de modo satisfactorio por el mundo. Incluir el aprendizaje emocional como parte del descubrimiento que hacen los niños de manera tal de poder formar no solo el aspecto intelectual en forma sistemática sino también el emocional.

III. OBJETIVOS ESPECIFICOS:

Se describirán objetivos específicos para cada factor de Inteligencia Emocional.

IV. CALENDARIZACIÓN.

Marzo	Abril	Mayo	junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Conoc. Inter-personal									
Auto-conocimiento									
Auto-regulación									
Auto-motivación									
Empatía									
Relaciones Interpersonales									Evaluación

ETAPA I

CONOCIMIENTO INTERPERSONAL Del 1 de Marzo al 15 de Abril

Actividades de presentación en los salones y test de evaluación pre-programa.

ACTIVIDADES

1. Nido
2. Pre escolar
3. Talleres

Previo al inicio del programa, se estimó necesario desarrollar un trabajo de Conocimiento Interpersonal, esto s, desarrollar la identidad grupal, solidaridad y sentido de pertenencia, como base de aplicación del programa, para fortalecer la cohesión grupal y de reconocimiento con los guías.

Objetivo general.

- Desarrollar la identidad grupal, solidaridad y el sentido de pertenencia.

- Conocer a los otros.
- Desarrollar destrezas conductuales para la integración en grupos de juego.
- Cooperar, compartir, ayudar, celebrar fiestas (ej. Murgas), disfrutar, acoger.

Actividades:

- Juegos grupales.
- Juegos de parejas.
- Juego amigo secreto.
- Etc. *Se indican una serie de actividades.*

ETAPA II.

APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL.

- Aprender a reconocer y aceptar las propias sensaciones internas que experimentamos en nuestro cuerpo.
- Desarrollar la conciencia emocional activa.
- Equilibrar el ocuparse de los demás y el ocuparse de uno mismo.

Se describirán objetivos específicos para cada factor de la Inteligencia Emocional.

2.- AUTOCONOCIMIENTO Del 15 de Abril al 30 de Mayo.

Autoconocimiento: conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones.

Descripción y presentación de emociones básicas:

Nido: Básicas.

Pre escolar: Básicas más un par.

Emociones básicas: placer o alegría, miedo, rabia, pena.

Talleres: Básicas más cuatro, más a determinar de acuerdo a evaluación.

Habilidades:

Conciencia emocional: reconocer y discriminar emociones y sentimientos propios

Autoevaluación precisa (conocimiento de los propios recursos y fortalezas en forma realista)

Confianza en uno mismo (certeza en su propio valor).

- o Estimular la capacidad de discriminar y contactarse con distintas emociones y sentimientos (Dar la posibilidad que los propios niños identifiquen, discriminen y reconozcan emociones y sentimientos propios)

- o Promover el conocimiento sobre sí mismos, incluyendo la imagen corporal, desarrollando una actitud de autoaceptación y valoración.
- o Dar la posibilidad que los niños conozcan aspectos sobre sí mismos, incluyendo la imagen corporal para llegar a una imagen integrada de sí mismos.

Sugerencias:

- Horario fijo para las actividades transversales.
- Tanto en las actividades anteriores como por área, el mejor horario es la mañana, luego de la llegada de los niños.
- Crear base en los rasgos positivos.
- Asentar ambiente emocional.
- Aceptación del sentimiento.
- Tomar la proyección como terapéutica.
- Paralelo al trabajo preventivo y por esquema organizativo, igual debe haber conciencia de que en el proceso de trabajo con la alfabetización de las emociones las mismas etapas aparecen paralelamente, coexistiendo al mismo tiempo.
- Es conveniente considerar y seleccionar las emociones según nivel de desarrollo (integrar a Ericsson, por ej.⁹

Área: Es un lugar de silencio, donde también está la posibilidad e invitación a la expresión. *A continuación se dan sugerencias prácticas para conformar el área.*

El área se irá implementando y construyendo a medida que se avanza en el tema, recogiendo, muchas veces, aquello que se observa en el grupo ya sea como necesidad o como parte del proceso.

En cuanto a las etapas a trabajar, dentro del proceso de alfabetización emocional, se considera necesario partir con algunos de los grandes temas o etapas dentro del proceso a las cuales darles mayor realce si bien coexisten todas las otras, y no se dejarán de lado.

Las actividades serán presentadas como trabajo de línea, previamente. Llegando a ser apoyadas por diversas presentaciones en el área.

Crear el clima o ambiente propicio. Actividades de: centración, expresión libre, de imaginación, de trabajo corporal, etc.

Luego se nombran ejemplos de actividades generales...

2.1 Identificación de sentimientos.

2.2 Imagen Corporal.

2.3 Autoestima.

Para cada uno de los anteriores ítems se nombran ejemplos de actividades.

3.- AUTORREGULACIÓN Del 1 de Junio al 15 de Julio.

Autorregulación: manejar los propios estados internos, impulsos y recursos.

Habilidades:

Autocontrol: manejar las emociones, encauzarlas sin hacerse daño a sí mismo ni a otros.

Confiabilidad: honestidad.

Responsabilidad del desempeño personal: atribución interna.

Adaptabilidad/flexibilidad hacia el cambio.

Disposición para la Innovación, en relación a ideas y enfoques novedosos.

Sugerencias:

- Dar la posibilidad que los niños identifiquen y expresen sentimientos propios (+) o (-). Implica canalización adecuada de estos.
- Favorecer que los niños desarrollen la capacidad de expresar sentimientos en un contexto de respeto mutuo.
- Favorecer que los niños desarrollen la capacidad de aceptar normas y límites en un contexto de respeto mutuo.

Para cada uno de los anteriores ítems se nombran ejemplos de actividades.

4.- AUTOMOTIVACIÓN Del 1 de Agosto al 15 de Septiembre.

Automotivación: Tendencias emocionales que guían o facilitan la obtención de metas.

Habilidades:

Afán de triunfo (cumplir o mejorar una norma de excelencia)

Compromiso (metas grupales)

Iniciativa (aprovechar y visualizar oportunidades)

Optimismo (tenacidad pese a obstáculos)

Objetivos específicos

- Posibilitar que los niños experimenten o se contacten con situaciones lúdicas que permitan desarrollar el sentido de autoeficiencia.
- Contacto con necesidades propias, áreas de interés.

Para cada uno de los anteriores ítems se nombran ejemplos de actividades.

5.- EMPATÍA Del 15 de Septiembre al 30 de Octubre.

Empatía: Captación de sentimientos, necesidades e interés ajenos.

Habilidades:

Comprender a los demás: percibir sentimientos y perspectivas de otros e interesarse activamente.

Ayudar a los demás a desarrollarse (implica el percibir al otro)

Orientación al servicio.

Aprovechar la diversidad: reconocer nuestras diferencias individuales y valorarlas en diferentes tipos de personas.

Objetivos específicos

- Desarrollar la capacidad de dar retroalimentación hacia otros.
- Dar la posibilidad que los niños identifiquen, discriminen y reconozcan emociones y sentimientos de otros.
- Desarrollar la capacidad de reconocer necesidades propias y las de los demás.

Se nombran ejemplos de actividades.

6.- HABILIDADES SOCIALES Del 1 de Noviembre al 15 de Diciembre.

Habilidades Sociales. Destreza para inducir en los otros las respuestas deseables.

Habilidades:

Influencia/persuasión

Comunicación: escuchar y transmitir mensajes claros y convincentes...

Manejo de conflictos: negociar y resolver conflictos.

Catalizar el cambio.

Establecer vínculos (sanos y positivos)

Colaboración y cooperación: trabajar por metas comunes y colectivas.

Habilidades de equipo (fortalecer sinergia grupal)

Liderazgo positivo.

Objetivos específicos

- Posibilitar que los niños experimenten la percepción positiva y la estima de los otros.
- Brindar la posibilidad de que los niños experimenten y descubran que las relaciones interpersonales son recíprocas.
- Que los niños experimenten y reconozcan las consecuencias de sus actos.
- Dar la posibilidad que los niños experimenten situaciones de asertividad y agresividad.
- Que los niños experimenten y reconozcan los efectos de su propio accionar, en el ámbito de sentimientos, sobre sí mismos y sobre los demás, “sin culpas”.
- Dar la posibilidad de que los niños identifiquen y enfrenten una situación problema.
- Dar la posibilidad a los niños de evaluar e implementar alternativas de solución de un problema.
- Que los niños visualicen la importancia de una acción conjunta, organizada y planificada para superar una situación determinada.
- Analizar la acción individual y la acción colectiva.
- (saludar, sonreír, reconocer claves, iniciar o seguir conversaciones, etc.)

Se nombran ejemplos de actividades.

PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.

RESPONSABILIDADES COORDINADORA PROGRAMA:

SUPERVISAR Y CREAR EN CONJUNTO CON LAS GUÍAS DE CADA SALÓN EL ÁREA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.

REUNIRSE EN FORMA PERIÓDICA CON PSICÓLOGAS QUE ASESORAN EL PROGRAMA.

OBSERVAR EN FORMA DIRECTA LA EVOLUCIÓN DE LOS NIÑOS EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS PROPUESTOS POR EL PROGRAMA.

REALIZAR LAS ACTIVIDADES PLANIFICADAS CON LOS NIÑOS DE PREESCOLAR EN EL HORARIO PROPUESTO.

REALIZAR TAREAS DE INVESTIGACIÓN EN RELACIÓN AL TEMA.

REUNIÓN CON LOS GUÍAS DEL COLEGIO PARA CONOCER INQUIETUDES Y AVANCES DEL PROGRAMA.

HORARIO:

SE DEDICARÁN 20 HORAS SEMANALES A LA REALIZACIÓN DE LAS RESPONSABILIDADES ANTES EXPLICITADAS.

5 HORAS DE TRABAJO DIRECTO CON LOS NIÑOS DE PREESCOLAR.

8 HORAS SEMANALES PARA OBSERVACIÓN DE LOS SALONES DE TALLER Y NIDO, ASESORANDO A LOS GUÍAS RESPECTIVOS Y SI ES NECESARIO REALIZANDO ACTIVIDADES DIRECTAS CON LOS NIÑOS.

(ELABORADA Y ENTREGADA POR EL EQUIPO DE PSICÓLOGAS)

Informe evaluativo
Coordinación del Programa de
Alfabetización Emocional
1º semestre 2001.

De acuerdo a la observación realizada en los distintos salones y la experiencia elaborada posteriormente, he concluido lo siguiente:

- ◆ El Programa de Alfabetización Emocional es de suma importancia para los niños del colegio, para los guías y resto de la comunidad. Pues apunta al desarrollo y activación de áreas del ser humano que son básicas para un sano desarrollo de las relaciones humanas y de cada uno de los actores del proceso educativo.
- ◆ La metodología empleada no resultó ser la más adecuada.
- ◆ En cuanto al factor tiempo, primero, el desfase en el inicio del programa, con el resto de la vida académica; lo que suele ser asociado con algo anexo y no cotidiano.
- ◆ El tiempo dedicado a cada grupo como un bloque externo que toca instancias íntimas, internas, de cuidado, de confianza, que requieren de continuidad.
- ◆ Cabe recordar que lo que se estaría trabajando forma parte inseparable de aspectos de suma sensibles en todo ser humano, no hablamos de zonas que puedan mecanizarse o tocarse desde el ámbito puramente racional.
- ◆ A lo anteriormente expuesto, se agrega la relación que tienen con el programa, los guías de cada grupo, sus resistencias tanto concientes como aquellas inconscientes como la validación del programa, de mi persona, de la metodología y demás aspectos que son movilizados al trabajar con el ámbito emocional. La aceptación, validación e inclusive otros factores más sensibles de los niños hacia el programa y su ejecución pasan por la actitud y disposición (anteriormente expuesta) de los guías del salón. Siendo de suma importancia la actitud tomada por los guías mientras se realizaron dichas experiencias, es así como los guías se involucraron con el proceso que se vivía, como algo propio y que también formaba parte de su responsabilidad. En otros casos no fue así y, por el contrario, la actitud fue poco comprometida con el proceso y tomada como algo externo que muchas veces interrumpía, molestaba y que los llevaba a ponerse en un plano de no-compromiso con sus niños, actitud a veces conciente y otras veces no, pues tiene bastante que ver con la preparación, desarrollo y conexión de los guías con sus propios procesos emocionales y los desafíos que significan, concientemente o

- inconcientemente, como un compromiso distinto con sus niños y con sus propios procesos.
- ◆ Tocamos en este punto las condiciones que plantea este tipo de trabajo en un ámbito profesional donde, sin que resulte superficial, las experiencias están al límite de lo terapéutico y de lo que conecta y ordena (por decirlo de algún modo) y que por lo mismo es de difícil motivación si no hay una conexión real y profunda con la emoción que se trabaja; y si fuera sí, debiera ser un ámbito opcional y voluntario y no que los niños se sintieran presionados a mostrar su intimidad.
 - ◆ Aquí surge otra condición que no fue favorable para el desarrollo óptimo del programa; para los niños yo soy una persona conocida y por lo tanto con historia con ellos, lo que para algunos fue favorable y con otros marcó una clara resistencia.
 - ◆ Paso al punto siguiente que tiene que ver con rasgos de mi carácter que podrían dificultar, por momentos, el desarrollo de las actividades directas con algunos grupos de niños, no así con los talleres 1 y 2. mi preparación y experiencia al respecto, anteriores, fueron siempre con relación a grupos en que los mismos adolescentes optaban y elegían dentro de un contexto diferente al educacional.
- Sería necesario un trabajo previo y arduo con los guías, para aunar criterios básicos acerca del uso de la autoridad sobre los niños y acerca de los códigos que usamos todos; pues las diferentes sensibilidades permiten apreciar también de diferentes modos las experiencias y resultados de estas; tanto del programa como de las rutinas diarias y el resto de la vida tanto académica como personal. En relación a esto hubo guías cuya percepción acerca de lo ocurrido en los niños, obedece a propias resistencias, proyecciones e inconciencia con respecto a este ámbito, posiblemente debido a su propio desarrollo emocional, habilidades al respecto y por qué no decirlo, mañas.
- Con respecto a la coordinación con las psicólogas, asesoras del programa, su participación en relación a los guías fue más efectiva que la conexión que se logró establecer conmigo; falta de tiempo y disponibilidad de ambas partes, tanto mía como de ellas, fue uno de los motivos. Sin embargo, la ambigüedad acerca de la conducción y responsabilidad del programa también estuvo presente.
- En cuanto a la responsabilidad y rol que en mí recayó, a parte de lo ambiguo en relación de el grupo de niños con los que iba a trabajar; con pre-escolares, en un comienzo, a trabajar con todos los grupos de alumnos del colegio, más todo el grupo de guías, más coordinación con las psicólogas asesoras; más materiales para las actividades y más

labores de secretaría relacionadas con el programa, que no pudieron ser ejercidas por secretaría del colegio.

Ante lo anterior creo necesario asumir mi error en creer ser capaz de llevar a cabo tal proyecto, en tales condiciones y circunstancias.

Paso, ahora, a referirme a lo más particular:

- Con relación a los grupos de NIDO: Luego de algunas semanas de observación, no consideré de importancia mi presencia directa en los salones de Nido, pues según lo observado, las guías van implementando y ejecutando en forma cotidiana una relación con lo emocional bastante integrada.
- Con relación a los PRE-ESCOLARES: Cada uno de los tres salones fue una experiencia diferente, siendo la tónica general, que el trabajo con las emociones estuviera incluido en la rutina diaria de los salones. La implementación de las áreas fue lenta como todo el proceso pues se consideró el ritmo que los niños y guías tenían establecido en sus salones.

En el pre-escolar A: El trabajo fue particularmente difícil pues el clima emocional que predomina es de control y autoritario, no primando los buenos modales; la colaboración y el compromiso con el desarrollo afectivo resultan desde lo mecánico. Se observa a los niños con dificultades para escuchar y seguir instrucciones. Se recomienda el trabajo en armonizar el ambiente, centrar a los niños desde el disfrutar y no la orden arbitraria. El trabajo en lo afectivo en este salón es de urgencia.

En el pre-escolar B: Fue el grupo de los pre-escolares en donde mejor se pudo llevar a cabo el programa; los niños fueron logrando los objetivos propuestos. Se observó un clima emocional de seguridad, contención y estímulos claros; la autoridad se observa manejada desde el entendimiento de las normas; y, por último, el trabajo con las guías fue de cooperación y motivación al trabajo que realizamos.

En el pre-escolar C: Se logró cumplir con los objetivos del programa. Si bien hubo cooperación, faltó mayor motivación para un trabajo más en conjunto; se observa un clima de contención emocional, por momentos centrados en su compañerito Orlando (con síndrome Down), con quien los niños se relacionan afectivamente.

- Con relación a los Talleres 1: El trabajo con los niños de los tres Talleres 1, resultó bastante activo y de resultados benéficos para ellos. Si bien no conté con el total apoyo de todas las guías, ellas en su mayoría pudieron entender y comprometerse con las experiencias y actividades desarrolladas. Se observó que lo lúdico y creativo resulta ser

el vehículo más adecuado para el trabajo con las emociones, la expresión de ellas y su regulación. También se concluyó en que las experiencias deben ser ágiles y rápidas para captar y motivar a los niños para luego trabajar en centración. En los tres salones se observó la necesidad de trabajos que favorezcan la autoestima y el centrarse, en algunos grupos mayor necesidad que en otros.

- Taller 1 A: Se observa un grupo bastante disperso en un comienzo para luego a finales del semestre lograr mayor cohesión. Lograr las condiciones necesarias para trabajar relajación fue prácticamente imposible, logran breves momentos de concentración y, definitivamente, es un grupo donde las experiencias se hacen viables a través de lo lúdico. Trabajamos codo a codo con las guías, quienes cooperaron y se involucraron con el programa. Terminamos el semestre con teatro de títeres hechos por los niños y con diálogos espontáneos y otros elaborados por ellos, expresando emociones y la solución de conflictos. Quedaron bastante motivados para continuar con el trabajo.

- Taller 1 B: No se observa una apreciación completa de parte de la guía, en relación al trabajo y experiencias elaboradas por los niños, no hay entendimiento de la importancia de los momentos de reflexión, de los cuales los niños sí son capaces; y en este grupo en especial, se observó primeramente necesidad de este espacio. Los niños se manifestaron motivados al trabajo y quedaron muy bien dispuestos a seguir con el trabajo en lo emocional. El trabajo en los temas referentes al compañerismo y la amistad es algo que les gustaría bastante y resultaría beneficioso para establecer valores y mayor profundidad en el trabajo con las emociones.

- Taller 1 C: Este fue un grupo donde el trabajo fue intenso. Se pudo trabajar con la técnica Waldorf, del color, pues si bien hay niños que resultan problemáticos en el momento de la motivación, luego se dedicaron a sus experiencias concentrados, centrados e involucrados. Es así como se pudo hacer experiencias de relajación y conexión con el cuerpo que en los otros salones de talleres 1, no se pudo. Este grupo requiere un trabajo con la autoestima y la autoridad. Es un grupo muy motivado al trabajo con las emociones; con gran capacidad de trabajo, entrega y dedicación.

- En cuanto a los Talleres 2: El trabajo en ambos salones fue de mucha cooperación y compromiso de parte de los guías con quienes trabajamos en mutua colaboración. Los niños se mostraron muy receptivos a las experiencias y actividades que

desarrollamos; por lo mismo, se observa un proceso y desarrollo en los climas emocionales de ambos salones, en especial en el Taller 2 B. Fue un trabajo integrado a las rutinas diarias, las áreas dedicadas a las emociones fueron creadas con mucho afecto de parte de las guías quienes manifestaron (por lo mismo también los niños) apreciación y valoración del trabajo realizado en conjunto.

- Taller 2 A: El trabajo con las emociones fue muy fructífero, pues se dieron las situaciones que permitieron contactarse con las emociones; con las emociones en el cuerpo; con la expresión sana de ellas; el respeto por el diferente sentir de cada uno, etc. El trabajo con la guía fue de mutua colaboración. Los niños se muestran muy motivados con el trabajo emocional. Es un grupo donde, por algunos casos, el potenciar la capacidad de apreciar y disfrutar la vida, es importante.

- Taller 2 B: En este grupo se observó un desarrollo positivo del clima emocional, donde los niños lograron superar situaciones críticas y convertirlas en situaciones trabajables, pues han logrado mayor concentración, serenidad, respeto, etc. Todo lo cual requiere aún trabajo y dedicación. El trabajo con la guía fue de mutuo apoyo y colaboración. Se logró, con los niños, los objetivos del programa; siendo de suma importancia para este grupo el trabajo con las emociones, en especial la autoestima.

- Talleres 3: El trabajo en ambos salones fue notoriamente opuesto a lo expuesto, con los talleres 1 y 2. Tanto en la disposición de los guías como en la disposición de los niños.

- Taller 3 A: En un comienzo la disposición de los niños fue de desconcierto -¿Qué significa esto, qué es?- Abrir espacios internos, del sentir, sobre todo en momentos de complejidad como la pubertad, genera resistencias. Logramos trabajar con mutua colaboración y prolijidad con la guía del salón. Y, de ese modo, gracias al apoyo y validación de ella, los niños lograron experiencias nutritivas y sanadoras en lo emocional. Fue de vital importancia la participación activa y validadora del tema, por parte de la guía. Al final del semestre hubo una caída del entusiasmo, en especial de algunos niños que no mostraron “afinidad” conmigo, lo cual resulta importante para este trabajo; cabe hacer notar que esto no ocurrió con la mayoría del grupo, en especial los nuevos mostraban gran interés por las actividades. Las condiciones físicas fueron un escollo más que un apoyo, si hubiera existido un ambiente con buena calefacción (esto para todos los grupos) alternativo al salón habitual, donde se pudiera hacer las actividades con aquellos que sí se muestran dispuestos e interesados, habría sido más viable.

- Taller 3 B: Fue un grupo de difícil acceso (emocional) pues desde un comienzo hubo situaciones límites con algunos de los niños; discusiones de los niños con el guía, etc. Así y todo se lograron hacer varias actividades, a pedido del guía, de índole corporal. No fue muy acertado mi manejo de la situación tanto con los niños como con el guía; quien, aparentemente apoyaba el programa, pero cuya actitud (inconscientemente quizás) era lo opuesto, de oposición, de tal modo que resultó, muchas veces, contradictoria.

La validación de lo que se hace y el compromiso que nace desde allí, con el ámbito emocional, depende del desarrollo personal de los guías; resulta acorde con la sensibilidad desarrollada por el trabajo interno. En lo mecánico los guías están bastante bien dispuestos a la realización de las actividades. Donde, creo, que se tendría que tener cuidado es en lo delicado de las sensibilidades de los niños y del logro de real profundidad o sutileza en el ámbito emocional. Es aconsejable el trabajo en el respeto a cada diferente potencialidad que tienen las personas, no solo las mentales y racionales; también creo necesario el trabajo con el exitismo, los logros personales, la humildad y, por supuesto, como base de lo anterior, la autoestima.

♦ Con relación al Taller 4: Creo que se hizo notoria la necesidad de **optar** por trabajar, o no, con las emociones, según propia voluntad.

Les resultó invasivo, sobre todo a algunas, dos o tres; tocar ciertos temas resulta tan delicado, el mostrar sus emociones, sobre todo en la etapa en que viven. Por lo cual se conversó acerca de los temas, afrontándolos desde lo racional.

La guía pidió algunos de los temas, los que ella luego introdujo, resultando una situación en la que ella da inicio y determina el tono emocional, en forma indirecta, de las actividades y el programa (su ejecución en el salón). Al respecto, no creo que haya sido una buena maniobra, más bien creo que sería viable el trabajo con las emociones por parte de la guía en lo rutinario y a través de otras áreas (Literatura, etc.). Mi actitud adoleció de fortaleza y determinación en cuanto a las intuiciones que tenía, por ejemplo: Es súper importante ambientar, preparar el espacio con minucia, calefacción para relajarse, inclusive haber ido a otro lugar más adecuado; con los niños que sí hubieran estado dispuestos, creo que ese método habría bajado la resistencia de los niños.

Algunas conclusiones finales:

- ◆ Trabajo previo de los guías, obligatorio, para aunar criterios en relación al desarrollo emocional tanto de los niños como de toda la comunidad educacional, en especial los guías. Entender la importancia, sobre todo ahora, del desarrollo integral del ser humano.
- ◆ La elección de mi persona como coordinadora y **ejecutora** del programa, no resultó acertada para algunos grupos, por motivos de rasgos de personalidad.
- ◆ Cabe notar que una gran cantidad de niños no desean crecer, no sienten aprecio por el mundo adulto.
- ◆ La Autoestima es un tema de gran importancia en todo el colegio.
- ◆ Un espacio para los adolescentes es importante,
- ◆ También es aconsejable, un trabajo con los padres, acerca de cómo les están mostrando la vida a sus niños, cómo se están relacionando con ellos, la comunicación, etc.
- ◆ Al trabajar con los niños, con el aspecto emocional, también lo estamos trabajando con nosotros mismos, esto marca siempre nuevos desafíos y las resistencias surgen, seamos concientes o no de ello.
- ◆ El trabajo con las emociones está sujeto a las sensibilidades de todos los componentes, moviéndose una gama de emocionalidades que pujan por resolverse, cuya resolución se hace solo dentro de un marco terapéutico.
- ◆ El trabajo con las emociones nos vuelve más expuestos, más vulnerables, y no todos están dispuestos a ello.

Graciela Araneda Castex
Santiago, Julio del 2001.

