



Carrera Pedagogía en Educación Básica

“La importancia de las competencias emocionales en la formación inicial de docentes de educación general básica como favorecedoras del clima de aula, en las Universidades de la Región Metropolitana”

Integrantes: Astorga Jofré, Claudia
Ferreira Vidal, Camila
Profesor Guía: Hinojosa Lobos, Hugo

Tesis para optar al título de Profesor de Educación Básica
Grado Académico de Licenciado en Educación

FEBRERO 2024

Índice

Introducción.....	2
Antecedentes Contextuales y Conceptuales	5
Interacciones de competencias emocionales en contextos educativos.....	6
Competencias emocionales y formación inicial.....	11
Emociones y clima de aula... ..	13
Formulación del Problema.....	16
Marco Conceptual	20
Las Emociones... ..	21
Competencias Emocionales y su formación en el Rol Docente	25
Clima de aula favorable.....	35
Diseño Metodológico.....	40
Exposición y Discusión de los Resultados	44
Conclusiones y Proyecciones.....	52
Revisión Bibliográfica	56
Anexos: mallas curriculares.....	61

Introducción

En la actualidad, existe un gran interés para abrir la reflexión sobre la forma en que las emociones participan de los procesos educativos en las aulas de nuestras escuelas, anteriormente, se consideraba un valor agregado que promovería el aprendizaje y diversos estudios así lo demostraban. Hoy, dada la contingencia a nivel internacional que provocó la aparición del Covid-19, la educación también se vio enfrentada a nuevos desafíos, entonces reaparece el interés y la importancia de las competencias emocionales en la dinámica del aprendizaje, como un factor de importancia en el rol docente y finalmente en su impacto en el clima de aula.

Una serie de iniciativas por mantener la maquinaria de la educación a distancia derivó en un agotamiento del profesorado y de los estudiantes, y por consiguiente, se extendió a la emocionalidad de todos los participantes. De este modo, la inexperiencia del manejo de las emociones en el ámbito educativo ha tomado relevancia casi imperiosa considerando que se debe promover la incorporación en la política educativa de las habilidades socio-emocionales del currículo chileno en el primer ciclo de la enseñanza básica, ya que la experiencia escolar conforma un lugar importante en el desarrollo de las habilidades, competencias y también en las capacidades cognitivas, sociales y emocionales. En general, es en esta etapa escolar en donde los estudiantes se van desarrollando cognitivamente y emocionalmente, entonces es importante que este desarrollo se produzca a la par. Para ello, el docente también debe desarrollar y regular su emocionalidad, de manera personal para enfrentar su quehacer pedagógico, y dentro de la sala de clases para modelar los comportamientos que favorezcan un buen clima de aula que propicie el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

Autores como Mayer, J. Salovey, P. Gardner, H. Seligman, M. Grinder, J. y Bandler, R.(1990) y corrientes tales como las neurociencias, la teoría del bienestar, la ecología emocional y la programación neurolingüística (PNL) han revelado las ventajas de educar lo socioemocional para desenvolverse mejor en la vida, lo que puede extenderse a las interacciones que se dan en el aula.

Por todo lo anterior, es que queremos abrir un espacio de reflexión y análisis por medio de esta investigación, en donde observaremos la importancia de las competencias emocionales de los docentes que les permiten promover el clima de aula positivo, si están consideradas en la formación inicial del docente, si le permiten gestionar las propias emociones en la realización de su labor y generar mejores condiciones que impacten directamente en la dialéctica educativa, a su vez, relevar las concepciones y las prácticas

de las competencias emocionales de los docentes, la emocionalidad al interior del aula y por supuesto, conocer el impacto del trabajo emocional docente como un aliado en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Para lograr realizar esta investigación, lo haremos desde el paradigma Interpretativo de Latorre, de este modo, lo que nos permite, es situar nuestro estudio en los sujetos u objetos que poseen mensajes que deben ser interpretados, tanto en las acciones, como en las relaciones sociales en las cuales se dan, y que expresan la posibilidad de reflexionar, plantear preocupaciones e interacciones. Se revisará, bibliográficamente, los antecedentes existentes, se establecerán dinámicas entre las categorías para analizar el objeto de estudio y así poder comprender la pregunta de investigación.

El modelo cualitativo, nos ofrece esta posibilidad : observar acciones y sus significados para comprender el mundo y definir como la formación en competencias emocionales de los docentes en formación, crea un ambiente favorable para los estudiantes en el aula. Así mismo, y por medio del diseño fenomenológico, recogeremos investigaciones relacionadas con dichas categorías definidas en nuestro estudio, investigaciones basadas en estudio que permiten reconocer percepciones de personas y dar así, un significado o una experiencia de la importancia del hecho a estudiar.

Finalmente, intencionaremos la formulación de una propuesta que le permita a los docentes en formación, apoyar su desarrollo profesional y enfrentar de mejor manera los desafíos pedagógicos del día a día. Las competencias emocionales de los docentes son cada día reconocidas como parte crucial para el éxito de la educación.

Antecedentes Contextuales y Conceptuales

Antes de interiorizarnos en nuestro estudio, necesariamente debemos revisar diferentes tipos de trabajos investigativos relacionados con el ámbito de las emociones, tanto de los estudiantes como de los docentes, la existencia o no de una formación inicial en estas competencias y las experiencias que se dan en el aula como consecuencia de ello, la diversidad de estos estudios nos permitirá centrarnos en nuestra propia intención investigativa.

Interacciones de competencias emocionales en contextos educativos:

Desde una perspectiva histórica, en diversas disciplinas investigativas, se ha priorizado el factor cognitivo como lo central en el campo de la experiencia de aprendizaje, aunque las emociones han sido consideradas como una manifestación, como un promotor de las conductas del ser humano: “Las emociones influyen grandemente para regular la actividad y la conducta del sujeto. Solamente aquellos fines hacia los cuales el sujeto tiene una actividad emocional positiva, pueden motivar una actitud creadora” (Smirnov, Leontiev, Luria y otros 1960, p.356). Esto, podría significar un aporte al proceso de enseñanza aprendizaje.

En la actualidad, este interés ha resurgido en el campo de la pedagogía, y con ello, la intención de conocer más sobre cómo las emociones interactúan entre los sujetos, en las áreas cognitivas y conductuales, y en sus salas de clases. Estas cuestiones han estado durante mucho tiempo relegadas y no han sido tomadas en cuenta para estructurar y elaborar planteamientos dentro del campo de la pedagogía y el aprendizaje.

En un estudio realizado entre el año 1999 y el año 2001 (Ibañez, 2002) se intenta considerar que si la intención es mejorar o realizar cambios en el sistema educacional en torno a la consideración emocional, debemos partir por conocer las emociones en los docentes, para ello recurren a los docentes en formación, estudiantes de pedagogía de la UMCE que nos permitan reconocer las emociones que surgen de ellos en la interacción con sus profesores y compañeros, y así poder considerarlas como un aspecto dentro de sus futuras prácticas pedagógicas.

La investigación recogió datos de 1.000 estudiantes de un total de 5.000, articulados en una diversidad de 16 carreras de Pedagogía, entre ellas, Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Diferencial (con cuatro especialidades), Filosofía, Historia y Geografía, Inglés, Francés, Alemán, Biología, Matemáticas, Física, Química, Artes Plásticas, Música y Educación Física.

Los estudiantes respondieron una encuesta con respuestas abiertas, en las que expusieron sus emociones tanto favorables como desfavorables dentro de la sala de clases. A la vez que grupos focales de conversación, que fueron integrados en promedio por 6 estudiantes, fueron grabadas sus conversaciones y transcritas para su análisis. Las conclusiones establecen que las emociones sí están presentes en las interacciones del aula, que las clases que son gratas para los estudiantes guardan relación con las que sienten interés, entusiasmo u otra emoción favorable, y que promueve su aprendizaje. Estas emociones tienen relación con clases en donde perciben que el docente, se prepara, motiva y le permite opinar, debatir y participar. En relación con las clases desagradables en las que participan, sienten rabia e impotencia, inseguridad y dificultan el aprendizaje. Perciben a su docente como ambiguo, poco claro y con desinterés por el aprendizaje de sus alumnos. A la vez que los perciben como autoritarios, prepotentes e imparciales.

De este modo, se debe considerar el campo de las emociones en el aula, como un agente importante no sólo en la dinámica interaccional, sino también, en su influencia en los resultados de ésta. Las conclusiones sugieren que los estudiantes poseen un sin número de experiencias que viven en las salas de clases que promueven o bien, desmotivan su permanencia, desarrollo y participación, y que pueden ver afectada su capacidad escolar.

En este mismo contexto, podemos revisar un estudio realizado por Zepeda, Abascal, y López (2016), en el que se intenta esclarecer, cuáles son aquellas buenas y malas experiencias que intervienen en el desarrollo de estas dinámicas interaccionales pedagógicas, y cómo estos resultados deberían ayudarnos a reflexionar sobre las prácticas docentes, los métodos de enseñanza que se llevan a cabo y, por supuesto, las interacciones entre estudiantes y docentes.

Esta investigación, si bien entiende la existencia de múltiples factores que inciden en la motivación de los estudiantes y sus buenos resultados y, finalmente en su

aprendizaje, intenta dilucidar cuáles son los factores que podrían estar a cargo del docente en esta dificultad de la motivación en la interacción en el aula. Sovero (2015) precisa que: “Existen formas de actuación del profesorado que contribuyen a motivar o desmotivar a la mayoría de estudiantes”. (p. 33)

Para dicho estudio, se realizó el diseño de una serie de grupos focales para trabajar desde el enfoque cualitativo, considerando que en este caso se posibilita un mejor ambiente para la expresión de las opiniones de los estudiantes. Luego se definió la temática a investigar, considerando las formas de actuar que tiene el profesorado y que contribuyen a motivar o desmotivar a los estudiantes, considerando sub-temas a tratar como: desmotivación en una clase, malas experiencias en clases, experiencias en la evaluación, cambios en la forma de evaluar, buenas experiencias en la clase, la influencia del profesor en la motivación y cómo harías una propuesta de mejora de una clase.

La dinámica de cada sesión, fue planificada para ir de temas generales a temas más bien específicos, fueron planificadas para 5 equipos de 8 personas cada uno, con una duración de 30 minutos. Los resultados fueron grabados, transcritos y analizados.

De tal manera, se obtuvo una serie de conclusiones, en ellas podemos notar, que el discurso unidireccional sigue prevaleciendo como principal método de enseñanza en algunos profesores y la condición pasiva de los estudiantes en el aula, afecta su disposición al aprendizaje. Considerando, que los estudiantes actuales tienen acceso a mucha información, si el docente habla permanentemente en la clase y no da espacios a la intervención de ellos, la sensación de aburrimiento permanece asociada.

Otra situación que se evidencia dicho estudio, es la predisposición con la que muchos docentes inician sus cursos y que tiene un impacto en sus estudiantes. Expresiones del docente como: “Este curso es muy difícil, solo algunos pasarán”, o, “Ya sé quiénes van a pasar y quienes no”. Generan en los estudiantes situaciones de estrés y desánimo. Asociado a esto, se observa en muchas respuestas que la evaluación es un factor de gran impacto en la motivación y desmotivación de los estudiantes, ya que consideran no necesariamente miden las capacidades y el esfuerzo de un estudiante, y genera una sensación de ansiedad y de estrés permanente, más aún cuando los resultados no son favorables, los predisponen a un ánimo desmotivante. El estudio, deja de manifiesto que la evaluación a través de exámenes es un factor que causa un sentimiento de injusticia y desmotivación.

Finalmente, una de las tendencias más relevantes de esta investigación, tiene relación, con la importancia que los estudiantes le adjudican a la motivación que los docentes le generan, a la interacción que se da en las salas de clases, a la manera de ser del docente, y que afectan directamente en el desempeño de éstos. González (2006) asegura: “Los profesores están cargados de una fuerza especial que moviliza de manera tremenda, o frena y desmotiva, que satisface profundamente al escolar o lo llena de frustración, insatisfacción o resentimiento”. (p.90)

Los autores de esta investigación, manifiestan que estas apreciaciones que salen a relucir, puedan ser consideradas como una posibilidad de reconocer en las prácticas pedagógicas cuánto de esto existe o no en las dinámicas del aula. Intencionar pequeños cambios, que puedan significar beneficios tanto para estudiantes como para los propios docentes. Conocer y reconocer las emociones y predisposiciones, puede ayudar a generar un ambiente más propicio para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Existen una serie de artículos que abordan la temática de las emociones que perciben los estudiantes. Artículos como el publicado “Neuro-educación en las aulas” de Elige Educar (2018), sobre cómo despertar la emoción por aprender, llevando a la observación las Neurociencias como parte constitutiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que debe ser puesta en discusión por la relevancia innegable que posee.

Este artículo nos habla de cómo las emociones influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y como, la neuro-educación permite comprender cómo se relaciona el cerebro con el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Los autores explican que se basa en tres focos distintos, siendo las emociones uno de los principales y haciendo de esta una propuesta “pedagógica” para mejorar el rendimiento en los alumnos y la motivación. Las conclusiones del estudio se centran en que el cerebro sólo aprende si se emociona, ya que genera curiosidad y sorpresa en los alumnos, por lo tanto, posee implicancia emocional.

En cuanto a las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional, Verónica Hernández (2017), es la autora de una investigación, que destaca el desempeño de los docentes en su labor día a día que va más allá del cumplimiento del currículo. Para esto se identifica tanto la relación profesional como personal como indispensables en el trabajo del docente, dejando este último a un lado sin tomarle la real

importancia y considerar que a mejor desarrollo personal de los docentes lograrán mejores resultados educativos. En esta investigación, “Las competencias emocionales de los docentes y su desempeño profesional”, se llevaron a cabo variadas técnicas de recopilación de información, que incluyeron un cuestionario a 30 docentes de diversos niveles educativos, observaciones y un test sobre motivación.

Luego de la recopilación y análisis de la información obtenida, Hernández indica, que si los docentes se sienten realizados, felices y le encuentran sentido y significado a lo que hacen, lograrán un equilibrio entre sus competencias emocionales y la profesionalización exigida, serán conscientes de quiénes son y quienes son los alumnos a su cargo, favorecerá el clima y las relaciones sanas y constructivas, y por consecuencia, los propósitos educativos se verán materializados potenciando los pasos hacia la meta de una educación de calidad para todos.

Como conclusión, la mayoría de los profesores encuestados admite que han tenido dificultades en su práctica educativa debido a la falta de su buen manejo de emociones, falta de empatía, motivación, estrés y baja autoestima, a pesar de ello muestran disposición de buscar opciones de solución aunque reconocen no saber bien cómo hacerlo.

Un estudio, publicado en la Revista de estudios y experiencias en educación (2021), realiza el trabajo de evaluar a 110 docentes de la región, de colegios municipales, subvencionados y privados, de diversas edades, especialidades y años de servicio, con la intención de conocer la autopercepción de las expresiones de inteligencia emocional en su labor docente. El estudio, descriptivo cuantitativo, utilizó un instrumento que recopiló la información, el cuestionario Trait Meta-Mood Scale TMMS-24, que evalúa tres categorías de la Inteligencia Emocional: Atención, Claridad y Reparación Emocional.

Uno de los principales hallazgos de esta investigación, es la escasa percepción de la Inteligencia Emocional por parte de los docentes, lo que además impactaría directamente con el estrés laboral. También se observa que los docentes con más años de experiencia poseen más altos los niveles de Inteligencia Emocional, ya que lo han adquirido durante el desarrollo de su carrera docente; por lo cual, se puede atribuir la falta de este desempeño a la inexperiencia y ausencia de entrenamiento en ellas en la educación inicial.

Con respecto a la adquisición de estas competencias emocionales, declaran darse por dos vías: la propia experiencia docente, al tener que verse en la situación de resolver problemáticas en aula, con estudiantes y también con apoderados, dado el ensayo diario de estas actividades. Por otro lado, expresan la necesidad de recurrir a apoyo individual en el tema emocional, por medio de profesionales o bien, del sistema educativo de apoyo.

Finalmente, la importancia de esta recopilación de información, radica en la asociación con las voces expertas, que expresan que mientras antes se aprendan o entrenen estas competencias, mayor es la disminución del estrés laboral, los resultados de la interacción escolar resultan más favorables y en la escuela el impacto es positivo.

Competencias emocionales y formación inicial:

Existe una investigación sobre el desarrollo socio-afectivo en la formación inicial de los maestros, (Fernandez, 2005) en donde se explica la educación emocional y por qué es importante que los profesores se formen desde esta perspectiva, principalmente en torno a dos ejes básicos: formación teórica y formación personal vivenciada, destacando que esta última es fundamental para que los maestros eduquen emocionalmente a sus alumnos. Esta investigación aporta un análisis de la red socio-afectiva que tienen los profesores en España, considerando que esta formación es primordial, dado que sitúa al profesor en mejores condiciones para ayudar a sus estudiantes, ya sea en distintos ámbitos personales, destacando con esto las competencias socio-afectivas más importantes, como el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la capacidad para expresar las emociones y tener equilibrio emocional; la autoestima; empatía y la capacidad de escucha; resiliencia, etc.

En la misma línea, en relación a la existencia de competencias emocionales docentes, el bienestar personal y estilo educativo, estos son considerados como aspectos esenciales a la hora de promover procesos que mejoren el desempeño en las escuelas, señalando la importancia de la formación docente en educación emocional. La autora de esta investigación (Ávila, 2019) con esto quiere decir, que si un profesor está emocionalmente competente, será un profesor que tendrá un mayor bienestar personal y tomará mejores decisiones. Lo que finalmente concluye, es que los docentes que arrojan

mayor puntaje en el desarrollo de competencias emocionales, son aquellos que adquieren también mejor bienestar emocional y además son mayormente asertivos.

El estudio de la inteligencia emocional como una competencia básica para la formación inicial de los docentes (Palomera, Fernandez-Berrocal, Brackett, 2008), declara que el rol del docente tradicionalmente se centra en la enseñanza de conocimientos y procesos específicos, olvidando por completo las competencias básicas personales e interpersonales, perdiendo así este futuro docente en formación, su soberanía para poder transitar y enfrentar problemas típicos del quehacer docente, ya sea desde el mismo aprendizaje, resolución de problemas, etc. Es así, como se lamenta la exclusión explícita de las competencias emocionales, las cuales están ligadas a las relaciones del ser humano.

Del mismo modo, lo dicen autores como Goleman (1996), que para alcanzar el éxito profesional ya no es imprescindible la inteligencia académica si es que no conocemos la inteligencia emocional, dado que, "no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto" (Maturana, 1999), con esto quiere decir que las emociones son el motor para todo, ya que no solo basta con tener un amplio saber teórico en lo que sus disciplinas competan, sino que el reconocer las emociones y saber sobrellevarlas, favorece el propio bienestar del docente.

Existe una investigación realizada por Berumen-Martinez, Arredondo-Chavez, Ramirez-Quistian (2016), la cual consiste en aplicar una propuesta didáctica en las prácticas de los futuros docentes, se le da seguimiento, se le argumenta con teoría y se sacan conclusiones que fortalezcan su preparación como futuros docentes. Los temas revisados fueron: motivación, interés, emociones, trabajo cooperativo, binomio cognitivo afectivo, intersubjetividad, estilos de aprendizajes y aprendizaje significativo. El estudio está dirigido a estudiantes de cuarto año y cada propuesta debe estar basada desde la utilización de instrumentos de corte humanista como acompañamiento, centrado en la persona, regulación emocional, comprensión, entre otras.

Se llevan a cabo constantes evaluaciones de campo en las escuelas donde practican y se realiza un seminario de tres semanas en la Escuela Normal, donde se analizan avances y problemas específicos.

Posterior a ello, se recogen apreciaciones de los profesores en formación, con respecto a sentir gusto o emoción al impartir su cátedra y enfatiza el papel que juegan las

emociones en el proceso enseñanza y aprendizaje. Como resultado, hubo respuestas emocionales tanto favorables como desfavorables. Uno de los testimonios favorables es: “el profesor siente gusto cuando se cumplen los objetivos propuestos, existe interés del alumno en el tema, el alumno expresa sus ideas, debate y la clase es dinámica. Por el contrario, no se emociona, no se despierta el interés del alumno por aprender, se hace el gracioso inauténtico, los chicos son apáticos y no participan, se muestran tímidos o les da miedo hablar por lo que la clase se hace más expositiva”. Es decir, la insatisfacción es mutua entre los jóvenes y el maestro.

Con esto se puede concluir, que se observa una correspondencia entre conductas disruptivas y pobre manejo de competencias emocionales, es decir, un 30% de los jóvenes que expresan agresividad verbal y física, no hacen tareas, no participan con armonía y les importa poco las acciones en su contra. Por lo tanto, la sinergia que puede existir entre la relación educador educando para influir en el aprendizaje de los alumnos depende de las actitudes afectivas del profesor, de la misma manera en que el docente maneje sus emociones, constituye un marco de referencia para sus alumnos, ya que en los diferentes niveles escolares el profesor ha sido un modelo a seguir por sus alumnos.

Emociones y clima de aula:

En investigaciones como las de Funes (2017) se intenta apreciar lo que sienten, piensan y dicen los docentes de sus dinámicas pedagógicas y sus apreciaciones sobre ellas. Además, cómo esto influye en el aula y condiciona a los estudiantes.

Esta investigación, utiliza el método cualitativo, lo que permite profundizar en el paradigma interpretativo y de este modo, poder averiguar cómo los sujetos se relacionan y crean sus propios significados por medio del relato experiencial. Para la exploración y construcción de datos, se realizaron 10 entrevistas a docentes, un cuaderno de notas donde se registran todas las vivencias de los docentes con respecto a sus emociones y convivencia en el aula (por medio de bitácoras), para luego esto convertirlo en un informe. Para el análisis de los datos, se consideró el discurso de los docentes sobre sus prácticas educativas, posteriormente, esta información se recogió en distintos momentos y espacios.

De este modo, se obtuvo como conclusión general, que el clima de aula no depende de la disciplina de los alumnos únicamente, sino que también de cómo el profesor lidia con estas acciones. También explica, que el alumno con problemas de conducta, es invisibilizado por el docente para no frustrarse, lo que promueve el fracaso escolar. Finalmente, estas conductas se conjugan con una inseguridad de algunos docentes que se muestran menos afectivos y más estrictos en sus interacciones con los estudiantes.

Por otro lado, Mabel Cercós (2009), realizó una investigación cuyo estudio está dirigido a docentes y alumnos, trata sobre la realidad en tres aulas y cómo se generan las relaciones interpersonales en ella. El foco principal de interés es la asignatura de Historia, pero igualmente se realiza en otras asignaturas. Este estudio se desarrolló en cursos de cuarto, quinto y sexto básico. Es de carácter etnográfico, por lo que se recolectaron datos a través de observaciones, entrevistas de manera grupal más en profundidad y la revisión de datos obtenidos por la escuela, ya sean datos de rendimiento y contenidos.

El propósito principal de las observaciones es analizar lo que pasa a diario dentro del aula, como la praxis del docente, la actitud de los estudiantes y la interacción entre ambos. Logra adentrarse en la diversidad de las asignaturas y en cómo el profesor lleva a cabo su clase, la importancia de una asignatura más relevante que otra, además de cómo gracias a esto, el clima va cambiando ya sea para bien o mal.

Como conclusión, la autora logra inferir, que los alumnos no muestran mayor interés en ninguna asignatura en particular, ni en clases donde no existe un clima emocional adecuado, por lo que el querer aprender e internalizar los saberes, está ligado a este aspecto. Por otro lado, una de las situaciones que también influye para la autora, es la cantidad de alumnos por aula, dado que esto provoca una menor capacidad del docente sobre la atención y el control de los estudiantes.

Con esto, para Cercós, el problema principal es la falta de humanidad de la institución, ya que se debería capacitar a directivos y docentes, sobre todo en la forma en que el docente debería conducir el aprendizaje desde la reflexión, cooperación, etc. teniendo en cuenta las emociones, para generar climas educativos favorables al tratar de formar a los participantes en el desarrollo de la conciencia y dimensión emocional.

La autora Vanessa García, en un artículo publicado en la Revista Diálogos Educativos (2013), revela un estudio que aborda desde el paradigma cualitativo y un enfoque etnográfico un proceso de observación, apoyado con notas de campo que permiten reconocer las emociones de los estudiantes y profesores al interior de una sala de clases, en el contexto de un contrato didáctico.

En dicha investigación, de tipo cualitativo y metodología etnográfica, efectúa un exhaustivo y riguroso proceso de observación, apoyado con notas y registros audiovisuales, lo que deriva en un ejercicio reflexivo y hermenéutico sobre las emociones de estudiantes y profesores al interior de la sala de clases. El estudio se lleva a cabo en un colegio particular subvencionado de la comuna de La Cisterna, con una matrícula de 316 estudiantes. Los participantes pertenecen a un grupo de séptimo básico (de 12 a 14 años), además de 7 docentes (de 24 a 35 años).

Dentro de los resultados de la investigación, podemos dar cuenta, de un contrato didáctico formado por creencias y expectativas totalmente contrapuestas entre profesores y estudiantes con respecto a tres grandes ámbitos en tensión: relaciones de poder, estrategias de enseñanza y convivencia escolar. Por un lado los docentes gozando de gran poder para determinar todo lo que sucede en el aula, y por otro, los estudiantes queriendo decidir, expresar opiniones, conversar con sus compañeros y decidir sobre las cuestiones que les afectan. Por esto mismo, ambos manifiestan sensaciones y emociones, los docentes sienten aburrimiento, ansiedad y enojo ya que no pueden controlarlo todo, y los estudiantes, a su vez, manifiestan libertad y alegría por poder participar.

De este modo, se evidencian las emociones contrapuestas a partir de dominios distintos. Lo que explica la autora, es que se ven envueltos en un clima tóxico. Tanto profesores como estudiantes coinciden en la molestia que este clima de aula les genera, pues ambos poseen en algunos momentos emociones de desagrado, entonces, desde el ámbito de la convivencia y asumiendo una postura crítica para observar las emociones y la manera como se relacionan los docentes con los estudiantes, se abre la posibilidad de lograr “Reglamentos de Convivencia”, pactos y consensos en los cuales existan deberes y derechos para ambos y así democratizar los espacios educativos, convirtiéndose también en actores sociales y constructores de la sociedad que aspiran.

Formulación del problema

“La importancia de la formación inicial en competencias emocionales en docentes básicos para un clima de aula favorable”

Consideramos de importancia poder conocer la realidad escolar en la que se desenvuelven las dinámicas del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula y todo lo que ello implica, poder comprender la realidad que los docentes enfrentan diariamente en su labor con los estudiantes de educación básica, el significado que ellos le asignan a su propia realidad escolar y a su acción profesional en cuanto existen emociones involucradas en estas acciones, que finalmente, es desde donde se motivan las respuestas y relaciones entre docentes y estudiantes. Las clases, no solo se describen considerando el entorno físico donde se realizan, o simplemente a lo realizado, sino también a las relaciones de intercambio emocional, agrado o desagrado, que se vuelven rutinas dentro de un aula y que promueven el aprendizaje.

En relación a los docentes y su desarrollo en las prácticas pedagógicas el Marco de la Buena Enseñanza, 2008 (MBE), proporciona ciertos criterios que definen las acciones docentes en variados dominios que son sugeridos para considerar la calidad educativa docente. Sin embargo, llevar a cabo ciertas indicaciones requiere de una formación en la concepción de emoción dentro del aula, aunque ha ido desarrollándose y tomando más espacios de discusión e investigación, sigue siendo parte de una consideración educativa postergada, dado que la relevancia parece puesta en lo cognitivo. Existe una idea de que las emociones y lo cognitivo están en contraposición, sin embargo para Casassus, (2009), ambas se complementan de manera beneficiosa cuando hablamos de aprendizaje. El conocimiento cognitivo está socialmente pensado por sobre el plano emocional, pero, podemos decir que las emociones están antes, pues proporcionan o cierran el aprendizaje y también se encuentran después de lo cognitivo, porque ellas nos mueven hacia las acciones para seguir aprendiendo, o para relacionarse con otros, lo que nos lleva también a aprender. El reto para la escuela, parece ser, hacerse cargo de educar las emociones de los actores que acoge en sus aulas.

La revisión de las investigaciones señaladas, nos permite considerar la importancia de reconocer la preparación en percepciones, acciones e interacciones de las emociones de los docentes básicos en el aula, relevando siempre la importancia de algo muy personal de cada individuo como son las emociones, la vinculación en la educación con la definición y la observación de las emociones en el aula, hace referencia a la

importancia de éstas en el ámbito educativo, señalándolas como una parte constitutiva de los seres humanos y movilizadora de conductas y reacciones, presente en las dinámicas pedagógicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las interacciones que de aquí se desprenden.

A partir de esta reflexión, y de los autores que han sido revisados, vemos la necesidad de relevar el tema de las emociones como un factor importante para ser investigado en el contexto escolar, en la preparación del rol docente y la influencia de ellas en el clima del aula. El dejar de lado tales aspectos, podría ser parte de la actual crisis que cursa hoy en día nuestra educación, en donde los esfuerzos están en mejorar, en buscar soluciones y el docente toma relevancia en su relación con los estudiantes (Naranjo, 2004). Es por esto, que nuestra pregunta de Investigación se plantea de la siguiente manera:

“¿Cuál es la importancia de la formación inicial en las Competencias Emocionales de docentes de educación básica, como favorecedor del clima de aula, en las Universidades de la región Metropolitana?”

El rol docente y su propio manejo de las emociones en sus prácticas, tiene influencia directa, tanto en las motivaciones y aprendizajes de los estudiantes, como en el clima del aula. Algo que para la autora Nolfi Ibañez (2002), impresiona como una falta de interés para mejorar la educación, ya que las buenas o malas experiencias de los estudiantes, derivan de las relaciones e interacciones que se dan con los docentes en el aula. Es importante reflexionar en relación a estos aspectos qué pueden hacer la diferencia con los estudiantes dentro del aula en las escuelas, ya que podrían verse beneficiadas con nuevos hallazgos que impliquen una mejora en el ámbito educativo. Si intentamos conocerlas, podemos llegar a tener profesionales capacitados en este tema además de los materiales curriculares que los ayuden en esta tarea e instrumentos evaluativos adecuados para una educación emocional (Bisquerra, 2003).

Casassus (2008), explica que, ya que las emociones son energía vital, es necesario conocerlas, canalizarlas y aceptarlas de manera beneficiosa para poder transformarlas en algo que nos aporte al momento en que serán usadas, como en las cotidianidades de la escuela y de la sala de clases, considerando esto como un fin para alcanzar las estrategias docentes. Por ello, queremos considerar los resultados de esta investigación, para la elaboración de nuevas reflexiones en el área de formación docente,

que implique el desarrollo de las competencias emocionales necesarias y del conocimiento del propio quehacer pedagógico que dialoga con esta manifestación emotiva, que permitan responder a las necesidades que se requieran en un futuro en beneficio de una sociedad más humanizada, empática y crítica.

De este modo, consideramos como objetivo general de nuestra investigación,

“Comprender la importancia de la formación inicial en competencias emocionales de los docentes de enseñanza básica para favorecer el clima de aula”

En cuanto a los objetivos específicos, podemos considerar de importancia para la investigación:

- * Caracterizar las competencias emocionales que deben poseer los docentes de enseñanza básica, en su rol docente.
- * Conocer las emociones que son favorables para el clima de aula y el aprendizaje en la dinámica pedagógica.
- * Identificar si las competencias emocionales están presentes en la formación inicial de los docentes de enseñanza básica, en los planes de estudios de las universidades de la Región Metropolitana.

Silvina Funes (2017) explica la relevancia de reconocer y comprender las manifestaciones de las emociones en los docentes, relevar la identificación de sus propias emociones en las interacciones con sus estudiantes, conocer sus creencias y percepciones en sus dinámicas con ellos, ya que comprende la importancia e influencia que estas interacciones pueden tener en el clima del aula. Esto, tomando en cuenta que son ellos los líderes emocionales de sus estudiantes, por lo que se hace necesario que se incluya el desarrollo de habilidades emocionales en el rol docente, de manera de lograr que la convivencia y el clima al interior del aula sea positivo.

Marco Conceptual

En este capítulo, serán abordadas algunas perspectivas que creemos importantes para el desarrollo de la investigación de las competencias emocionales de los docentes y su interacción en el aula. Nos permitirán situarnos en las discusiones y el desarrollo de las temáticas asociadas a los procesos que han considerado la introducción de las emociones en la educación tradicional, tomando en cuenta la integración de ellas en las dinámicas escolares de las que antes quedaban excluidas y que son constitutivas de los seres humanos.

Las Emociones:

Etimológicamente, como definición, la palabra emoción proviene del latín “emovere” (del verbo mover), que significa mover, trasladar, hacia afuera, con el prefijo e- ex (de, desde) y significa retirar, desalojar de un sitio, hacer mover. Es por eso que una emoción es algo que saca de su sitio habitual, en este caso se refiere a lo interno sacarlo a lo externo.

Las teorías sobre las emociones en general, han ido evolucionando a lo largo del tiempo y han sido propuestas por diversos psicólogos y científicos, en tiempos pasados, las emociones también fueron observadas por los filósofos antiguos.

En una primera intención para adentrarnos en el tema de la emocionalidad, podemos recordar a uno de los primeros autores que le dieron un lugar a la emoción dentro del campo de la pedagogía, el psicólogo Edward Thorndike (1920), que comenzó a utilizar el concepto de “Inteligencia Social” y que la definió como “la habilidad de comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas”.

A partir de estas producciones textuales enmarcadas en lo científico, el material de Edward Thorndike, aparece como interesante, considerando que relaciona el área de lo social y de la pedagogía y que es uno de los pioneros en definir y conceptualizar la inteligencia de tipo social, considerándola como una habilidad para comprender a las personas.

Por otro lado, David Wechsler en 1940, especificó la existencia de una serie de factores no intelectuales que incidían en el comportamiento de la inteligencia del ser

humano y expresó que no podría mejorarse la inteligencia, sin que antes pudieran investigarse estos factores y encontrar un adecuado manejo de ellos, algo interesante si queremos mejorar las dinámicas en la escuela y sus resultados.

Así también, nos encontramos con la “Teoría de las inteligencias múltiples” de Gardner (1983), autor que abre la posibilidad de hablar sobre la inteligencia interpersonal y su concepto, como la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas y como la capacidad para comprenderse uno mismo, de apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios e individuales como una parte constitutiva del desarrollo integral del ser humano.

Más adelante , un pionero en referirse a este tema, ha sido el psicólogo Daniel Goleman (1996) quien en su libro “Inteligencia Emocional” habla sobre los distintos tipos de inteligencias existentes y señala que la inteligencia emocional es “la capacidad para reconocer sentimientos en sí mismo y en otros, siendo hábil para manejarlos a su favor, utilizándolos con otros”. Esta se convierte en una nueva concepción en la valorización de las emociones, que generó tanto detractores como adherentes.

Así como existen distintas definiciones de lo que son las emociones, estas también derivan de las distintas disciplinas desde donde se definen. Una de ellas es la neurobiología, desde esta perspectiva Maturana y Bloch (1996) quienes la definen: “Biológicamente, las emociones son disposiciones corporales dinámicas que en cada instante especifican la clase de conductas relacionales que un organismo puede generar en ese instante. Y desde el punto de vista del dominio donde ellas ocurren, que es en la relación, son distintos dominios relacionales que especifican el carácter de las conductas que tienen lugar en ellos”.

Susana Bloch (2007) plantea que las emociones son experiencias de cambios fisiológicos que se perciben mediante factores excitatorios externos. Éstas se expresan a través de tres niveles; nivel expresivo desde la postura y la gestualidad, nivel fisiológico a partir de un cambio en el organismo y por último el nivel subjetivo o psicológico.

“Si percibo el momento en que me estoy empezando a enojar, puedo cambiar mi respiración, relajar mi cuerpo. Es algo físico que puedo hacer de manera muy simple, y que resulta más fácil que decirle a mi mente que me tengo que controlar”.

Bloch, 2009.

Podemos comprender desde esta afirmación que las emociones se pueden regular, por ejemplo mediante ejercicios corporales, pues como explica Bloch (2009), las emociones se manifiestan desde un cambio fisiológico interno que luego, es percibido en el mundo externo, afectando a su vez el “mundo subjetivo”.

Por otro lado, en relación al rol de la neurociencia, Céspedes (2007) realiza un nexo entre la educación emocional, la cognición y el aprendizaje, y su impacto en el quehacer pedagógico, introduciendo diversas fuentes de información y estrategias para sobrellevar el desarrollo del proceso educativo, tanto en el ámbito académico, en el conductual y afectivo del sujeto. También explica la importancia del desarrollo neuronal de los primeros 20 años de la vida, en donde se produce la maduración del cerebro. De este modo, el cerebro humano está diseñado para procesar y recibir diversos tipos de informaciones, relacionarlas de diversas maneras en las propias conductas del sujeto; además, dichos procesos y conductas se pueden aunar en el proceso educativo como mente-cuerpo, cognición-emoción, etc.

De este modo, la autora, considera que este proceso no es puramente intelectual, sino que esta fuerza interna que mueve, y que alimenta la dimensión afectiva, habla desde la neurobiología y la psicología en relación con la cognición de las mismas emociones y sentimientos positivos, que dependiendo del nivel de desarrollo, control y reconocimiento de dichos conceptos que tenga el niño, va a influir como éste actúa, se expresa y maneja determinadas emociones. Como lo plantea Céspedes (2007) el desarrollo afectivo desde la neurobiología, se subdivide en tres sub-temas: la estructura, el temperamento y armonía emocional. Bajo el plano neurobiológico, se resalta el rol de la afectividad en el proceso de desarrollo del cerebro, puesto que beneficia tanto de manera interna, como externa al crear un tipo de equilibrio en el actuar del sujeto. Para la autora, emoción y aprendizaje van unidos, por lo tanto, es importante involucrar al sujeto en todo lo que sea positivo, motivándolo, entregando cercanía afectiva en el entorno familiar, para crear un clima adecuado para que se produzca el aprendizaje, es decir educar en un clima propicio, con respeto, y con amor.

Rafael Bisquerra (2000), es un reconocido experto en inteligencia emocional, aunque sus definiciones distan dependiendo de sus obras, por lo tanto define como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.61) . De este modo, un estado interno

repercute en lo externo, estos estados internos, son los que nos motivan a realizar ciertas acciones como respuestas, siendo inherentes a todos los seres humanos.

Para Juan Casassus (2009) quien aborda este tema en su obra "La Educación del Ser Emocional", destaca la estrecha relación entre la socialización y las emociones, señalando que esta conexión no es del todo sencilla. La socialización, según Casassus, comienza en el seno familiar y continúa en la escuela y en diversas situaciones e instituciones sociales, mediante procesos de modelamiento y a través de deficiencias que enseñan a "reprimir, controlar y manejar nuestras emociones" (p. 229). Si bien en este proceso, la cultura desempeña un papel crucial estableciendo normas y reglas que regulan la expresión emocional, de manera similar, los roles sociales también influyen, ya que las personas adoptan diversos roles a lo largo de su vida, cada uno acompañado de pautas de comportamiento que se internalizan de manera inconsciente, y esta internalización conlleva la pérdida de la originalidad de las personas, y al interactuar con otros, las emociones tienden a ser ocultadas y reprimidas.

Existen nuevas perspectivas que resaltan el papel central de las emociones en los procesos de aprendizaje, demostrando que las emociones ocupan una posición fundamental en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, se ha comprobado que el estrés y el miedo crónico impactan negativamente en el funcionamiento normal de las conexiones neuronales en el cerebro, dificultando así el proceso de aprendizaje. Así mismo, los entornos cargados de tensión, tanto en las escuelas como en el hogar, representan una amenaza para las habilidades de aprendizaje de los niños, a diferencia de los entornos saludables que promueven un equilibrio emocional, y a su vez, facilita el proceso de aprendizaje. Se resalta la importancia de crear ambientes emocionalmente favorables para potenciar el desarrollo educativo de los niños (Casassus, 2008, p. 88).

El concepto de las emociones es muy amplio, pero existe un relativo consenso en las emociones básicas del ser humano. Según Casassus (2009) "las razones para considerar estas emociones como básicas o primarias, es que son biológicamente primitivas, tienen primacía para el desarrollo ontogénico" las cuales son: ira, miedo, alegría, tristeza. Autores como Matuana y Bloch (1996) le suman el amor. Como emociones, pasan por un componente biológico y químico, y se traduce en respuestas conductuales.

Competencias Emocionales y su formación en el Rol Docente:

Entidades internacionales como la UNESCO incentivan nuevos desafíos en educación que hoy la sociedad necesita prioritariamente. Es así que, en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, se plantea que la educación encierra un tesoro y afirma que para cubrir las necesidades que hoy demanda la sociedad, existen nuevos objetivos e ideas sobre la utilidad de la educación, esto es basar la educación en cuatro pilares: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a vivir juntos; y d) aprender a ser (Delors, 1996).

Considerando todo lo anteriormente revisado, sabemos que las emociones pertenecen inevitablemente, a las características propias de las personas. Según explica Bisquerra (2005) la emoción se entiende como “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”. Las que se manifiestan como impulsos o reacciones frente a diversos estímulos, las cuales se perciben a nivel interno o externo, y que al ser racionalizadas, predisponen a los sujetos a responder desde una valoración primaria.

Los docentes como poseedores de ellas al igual que todos, no están exentos en su rol pedagógico de presentar sus manifestaciones diariamente, dentro y fuera del aula, teniendo la posibilidad de reconocerlas y trabajarlas en su dinámica personal y pedagógica. La idea de educar estas emociones que aparece en los proyectos educativos más contemporáneos, evidencia la intención de lograr una educación más integral en nuestro país. El precursor del concepto de Educación Emocional fue Rafael Bisquerra quien lo describe como “... un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitar para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003).

Para este autor, la importancia de este tipo de educación, es el desarrollo de competencias emocionales, importantes herramientas para poder desenvolverse de manera plena e integral en la vida y con los otros. En este sentido, nos menciona algunos principios sobre la Educación Emocional: Considerar que el desarrollo emocional es parte indisoluble del desarrollo global de la persona; la educación emocional debe entenderse como un proceso de desarrollo humano; explica que la educación emocional debe ser un

proceso continuo y permanente a lo largo de todo el currículum; la educación emocional debe tener un carácter participativo; la educación emocional debe ser flexible.

A partir de ellos, los objetivos de la educación emocional serían, adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones y además, identificar las de los demás. Por otro lado, prevenir los efectos negativos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad de generar emociones positivas y de relacionarse emocionalmente de manera positiva también con los demás.

Otro pionero en relación a la educación emocional es Antonio Damasio, médico neurólogo, que desde 1994 al publicar su libro *Descartes' error: emotion, reason and the human brain* (El error de Descartes: emoción, razón y cerebro humano) nos habla de la relación entre la mente y las emociones, lo sensitivo-emocional. Su trabajo se basa en señalar que existen redes neurales como red de sistemas, sensaciones y de los estados emocionales derivados. Lo que nos hace tener imágenes de la realidad y eso nos lleva al nacimiento de las emociones. Cuando tenemos una “mala emoción” Damasio (1994) señala que la única forma de contrarrestarla, es teniendo una emoción buena de mayores repercusiones. Así alude al papel central que tiene la educación como incidencia en la prosperidad de la sociedad para que sólo cultivemos y se generen las buenas emociones y dejar de lado las malas.

Para Juan Casassus, la Educación Emocional se refiere a “un proceso educativo orientado al desarrollo de la conciencia emocional y la comprensión emocional. La educación emocional se presenta en dos direcciones: la conciencia de la experiencia emocional que le es única a esa persona, y que por ello, devela el núcleo de su personalidad, y la comprensión emocional que es el proceso intersubjetivo mediante el cual una persona se vincula con el campo de la experiencia emocional de otra persona. El logro de la conciencia y comprensión emocional requiere del desarrollo de las competencias de apertura, conocimiento, interpretación, regulación, modulación, y conexión de la experiencia emocional” (Casassus, 2006). Dice el autor, que las emociones no tienen una sola definición, y que debemos entenderlas como una energía vital, una disposición que nos impulsa a actuar, y que se da en la conexión entre acontecimientos internos y externos que generan una sensación a nivel corporal y que por lo tanto, se vivencian inicialmente en el cuerpo, para luego ser racionalizadas por el cerebro. De esta manera, las emociones pueden aflorar inconscientemente, resultando difíciles de percibir, más no para el cerebro, el hecho de que las ignoremos no significa que influyeran en

menor escala sobre nosotros, pues es el cerebro quien procesa estas emociones a nivel inconsciente, predisponiendo una acción o reacción frente a la emoción.

También plantea, que la competencia emocional, implica la capacidad de interpretar el mundo interno de los estudiantes a través de la observación de sus emociones, gestos, expresiones verbales, corporales, entre otros aspectos. Este entendimiento les permite estimular el desarrollo y los procesos de aprendizaje de los alumnos, relacionándolos con la materia que enseñan y con el proceso de aprendizaje en curso.

Una persona competente emocionalmente se caracteriza por poseer cualidades como la compasión, la ecuanimidad, el optimismo, la empatía y la perseverancia. Se trata de un individuo en constante transformación, que incorpora nuevas características a su personalidad. Las competencias emocionales definidas por Casassus (2006) para fomentar la madurez emocional incluyen: Capacidad de estar abiertos al mundo emocional; capacidad de estar atento; ligar la emoción con el pensamiento: comprender y analizar las informaciones que se relacionan al mundo emocional; capacidad de regulación, modulación y expresión emocional; capacidad de contener y sostener al otro.

A su vez Bisquerra (2000) plantea que la educación emocional supone el paso de una educación afectiva a una educación de los afectos; es decir, no sólo enseñar mediante el afecto sino también desde conocimientos teóricos y prácticos que sustentan la dimensión emocional. En relación al reconocimiento de las propias emociones, el manejo y regulación emocional, le permitiría al docente, el desarrollo de la conciencia emocional, permitiendo utilizar las emociones como motor de motivación y de prevención de sensaciones de desagrado, emociones agradables que aportan al clima favorable para el aprendizaje a partir de la sensación de seguridad y bienestar que se entrega en su dialéctica pedagógica. La educación emocional en este sentido, hace posible el desarrollo de competencias que se aplican en múltiples contextos y episodios específicos. En base a esta premisa, se concibe como una herramienta que respondería precisamente las carencias que el sistema educacional tradicional no ha sido capaz de resolver, por medio del conocimiento y desarrollo de habilidades emocionales que les permitan tanto a los docentes como a los estudiantes afrontar distintos retos o dificultades de la vida, generando un bienestar personal y social.

Para ello es fundamental el desarrollo de la conciencia emocional, entendida como la capacidad de los sujetos para reconocer sus propias emociones. La conciencia emocional permite prevenir los efectos negativos que puede conllevar una emoción, como la ira por ejemplo, pues siempre cuando tengamos la voluntad de hacerlo podremos ser capaces de controlar nuestros impulsos, realizando lo que el autor llama “afrentamiento”. Situándonos en el lugar del docente, esto consiste en la capacidad de auto-observación e introspección de sí mismo.

Milicic (2013) explica que el aprendizaje socio-emocional, es definido como un proceso, un método o una práctica que involucra a todos los actores del establecimiento. El foco en la enseñanza subraya la posibilidad de sistematizar las competencias socio-emocionales a desarrollar en los estudiantes, llevando a cabo un proceso de instrucción y enseñanza formal. Por lo mismo, recae la importancia del rol de los profesores en este proceso.

Gómez y Mir (2011), consideran que el rol del docente en el proceso educativo es prioritario. El educador es quien da vida y sentido a toda organización escolar. Es la persona que mantiene un contacto más prolongado con el estudiante, quien, a su vez, espera de su profesor comprensión, simpatía y justicia; por lo que el papel del docente es decisivo en la vida del estudiante ya que lo lleva a vencer sus miedos, inseguridades, desajustes, preocupaciones y lo hace enfrentar el futuro con esperanza, optimismo y valor.

Para Nérici (1973), todas las cualidades citadas, constituyen un factor importante en el establecimiento para llevar a cabo los procesos enseñanza-aprendizaje con un docente eficaz emocionalmente:

Capacidad de adaptación: es importante que las relaciones interpersonales entre docente y estudiante sean de respeto, esto ayudará al docente a conocer más a sus estudiantes, saber qué intereses y necesidades tienen para organizar el proceso de aprendizaje de acuerdo a las características que predominan en el grupo curso.

Equilibrio emotivo: esta es una cualidad importante, por lo que el docente debe presentar un comportamiento equilibrado y tranquilo de manera que inspire confianza en sus estudiantes.

Capacidad intuitiva: el docente es capaz de percibir estados de ánimo del alumno en particular o de la clase y así evitar situaciones que podrían evolucionar desagradablemente, y de esta manera ofrecer la posibilidad de ayudar a sus estudiantes.

Sentido del deber: es una cualidad sumamente necesaria en los docentes, porque la educación es una función social y se trabaja con seres humanos que esperan mucho por parte de este. Por lo que el sentido de responsabilidad debe ser considerado como fundamental en este aspecto.

Capacidad de liderazgo: es imprescindible para poder guiar a los estudiantes, aunque se debe generar de manera positiva.

Amor al prójimo: El docente, siempre debe estar dispuesto a ayudar a sus estudiantes porque es una parte de su vocación. Cuando existe esa conexión entre docente y alumno el clima del aula es agradable y el proceso de enseñanza se convierte en algo divertido para los alumnos.

Sinceridad: el docente debe ser auténtico, coherente y sincero, para educar con el ejemplo a sus estudiantes.

Espíritu de justicia: El docente justo es aquel que establece normas iguales para todos, escucha y comprende sin excluir a nadie, elimina todo tipo de privilegios.

Disposición: el buen docente siempre está dispuesto a escuchar con interés a sus estudiantes, a atenderlos y aconsejarlos en sus dificultades, crear el ambiente propicio para que el alumno pueda confiar en él.

Empatía: capacidad que debe tener el profesor de colocarse en la situación de sus alumnos y vivir esa situación para poder comprender y orientar mejor su formación y llevarlo a superar sus dificultades.

En las últimas décadas en nuestro país, se han realizado una serie de reformas que se han orientado más bien un concepto más tecnicista de la profesión docente, con objetivos, medidas estandarizadas y procedimientos, que evalúan el desempeño docente. Al hablar de la profesionalización exitosa del docente, necesariamente nos lleva al concepto de identidad del docente como aquel significado que se da así mismo como profesor y profesora sobre sus propias acciones en cuanto a docente, puede entenderse como “el resultado de la interacción entre experiencias personales de los docentes y el medio social, cultural e institucional, en el cual ellos funcionan cotidianamente” (Sleegers y

Kelchtermans, 1999, p.579). Entonces podemos decir, que la experiencia docente, lo cambiará conforme en su práctica laboral, y que, la formación inicial, es en realidad continua y se va reconstruyendo a lo largo de la vida laboral, y además, es expresado en la educación que se entrega en el aula. Por ello es importante rescatar y relevar la importancia del rol docente como profesión, la interacción humana en un lugar determinado, sobre todo, vinculándose con las emociones, dado el impacto de ello en el propio docente como en sus estudiantes. Palomero (2008) considera una relación entre las emociones y las habilidades que en su uso afectan los procesos de aprendizaje: la salud mental y física, tanto en la calidad de las relaciones sociales y el rendimiento académico y laboral.

La importancia de los profesores y profesoras se ha expresado en la historia, la filosofía, la literatura e incluso en los testimonios que expresan las personas al referir el rol que jugó un profesor o profesora en sus vidas. Sin embargo, Bravo (2014) menciona que el tema de la profesionalización, la formación continua y la evaluación han sido parte de la preocupación personal y profesional docente..

Esto da cuenta de la importancia de la formación inicial y continua que deben propiciarse en la labor docente, ya que es una carrera que va reconstruyéndose a lo largo de la vida laboral. En consecuencia, para que los docentes puedan realizar su trabajo integral y profesional, deben obtener un punto de partida en la formación de estas competencias emocionales en la formación inicial como tales, para que la inserción del docente recién egresado al sistema escolar, pueda aplicar lo aprendido y no ceda a las presiones de la cultura escolar.

Por este motivo, Céspedes explica, que es importante desarrollar programas de formación en educación socio-emocional a nivel nacional, que logren promover competencias y recursos en la totalidad de los docentes a fin de convertirlos en mediadores del proceso de desarrollo que el niño necesita al interior del aula o que el docente estime necesario que debe desarrollar.

En un estudio de la OCDE citado por Cristián Cox, Lorena Meckes, Martín Bascopé (2010), se expresa la debilidad e incongruencia, entre las reformas escolares realizadas y la formación inicial de los docentes. Entonces, cabe cuestionarse, si los docentes que se están formando en la Universidades hoy en día, están preparados o capacitados en Competencias emocionales como lo están en los contenidos disciplinares,

y por ende, preparados para educar en una sociedad cambiante, multicultural y auto exigida en resultados.

Dado este panorama, se entiende la importancia de apuntar a la formación inicial docente. Es así, como en la Región Metropolitana, hemos observado variadas Mallas Curriculares, de Universidades Estatales y Privadas, en la Carrera de Pedagogía General Básica, en algunos casos con mención en Lenguaje y Comunicación, y en Matemáticas. Nuestra intención es pesquisar la existencia de asignaturas que ofrezcan la posibilidad de un acercamiento a las emociones como parte de su programa de estudios.

A continuación, se presenta un cuadro resumen con las mallas curriculares de las Universidades de la Región Metropolitana, su Perfil de Egreso, tipo de asignaturas por áreas y asignaturas ligadas al trabajo de las emociones.

Universidad	Perfil de Egreso	Tipos de curso malla curricular	Asignatura ligada a emociones
Universidad autónoma de Chile	Vocación para trabajar con niños y niñas en diferentes contextos sociales. Vocación de servicio público para aportar al desarrollo social y económico del país. Habilidad para mantener relaciones interpersonales.	Habilidades de Comunicación. Trabajo en Equipo. Comportamiento Ético Pensamiento Crítico. Responsabilidad Social	
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Sólida formación social, política, cultural e histórica. Acceso al saber y matrices teóricas que favorecen las experiencias crítico-transformadoras con su entorno. Generar conocimientos pertinentes y articular los elementos curriculares, didácticos y de evaluación. Capacidad, conocimiento y valores asociados, enmarcados en los desafíos centrales de cada disciplina -o área del saber- y su didáctica.	Asignaturas de la línea de corporalidad, expresión y bienestar pedagógico. Asignaturas de la línea de prácticas. Asignaturas de la línea de inclusión, diversidad y liderazgo pedagógico.	Tercer semestre: *Comunicación y Emoción. <i>Área de especialidad.</i>

<p>Universidad de Los Andes</p>	<p>Demuestra dominio de los conocimientos pedagógicos, didácticos disciplinares y profesionales propios de la educación básica, capaz de favorecer el desarrollo integral de los estudiantes y lograr aprendizajes efectivos, identificando necesidades de aprendizaje, implementando estrategias metodológicas adecuadas al contexto.</p>	<p>Formación Profesional</p> <p>Formación Didáctica Disciplinar</p> <p>Formación Pedagógica</p> <p>Formación General</p> <p>Formación Complementaria / Interdisciplinar</p> <p>Cursos de Mención</p>	<p>Primer y segundo semestre:</p> <p>*Desarrollo profesional docente:</p> <p><i>Focos de Docencia Aplicada: Manejo en clima de aula, Gestión del aprendizaje, Planificación a la inversa, Enseñanza basada en datos. Pensamiento profundo, desarrollo socio-emocional, familia y comunidad.</i></p>
<p>Pontificia Universidad Católica de Chile</p>	<p>Son profesionales que se destacan por su capacidad de liderazgo, el que les permite insertarse exitosamente en diversos contextos laborales tales como: centros educacionales públicos y privados, gestión educacional y dirección de equipos, centros de estudios y de investigación pedagógica, instituciones dedicadas al diseño de material educativo y en instituciones gubernamentales de análisis y diseño de políticas educativas.</p>	<p>Mínimos disciplinarios</p> <p>Formación general.</p> <p>Mención.</p> <p>Mínimos de titulación.</p> <p>Optativo de profundización.</p>	
<p>Universidad Central</p>	<p>Posee las competencias para planificar, diseñar, aplicar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel de la enseñanza básica de acuerdo a las orientaciones del marco curricular vigente.</p> <p>Posee competencias que favorecen la diversidad humana y natural. Es capaz de comprender los procesos educativos, de gestionar y liderar cambios e innovaciones a través de procesos de análisis y pensamiento crítico.</p>	<p>Área Formación General.</p> <p>Área Formación Disciplinar Pedagógica.</p> <p>Área Formación Profesional.</p>	<p>Tercer semestre:</p> <p>*Psicología educacional y neurociencias.</p> <p><i>Área de formación profesional.</i></p>

<p>Universidad Católica Silva Henríquez</p>	<p>Es capaz de diseñar y conducir procesos de enseñanza y de aprendizaje pertinentes a esta etapa, demostrando un conocimiento pedagógico generalista de la disciplina, promoviendo un aprendizaje adaptado a las diversidades y las necesidades de desarrollo socio-emocional de los estudiantes. Basa su práctica pedagógica en la investigación, la innovación y las didácticas.</p>	<p>Eje de Formación General.</p> <p>Eje de Práctica Mención Lenguaje y Comunicación.</p> <p>Mención Educación Matemática.</p> <p>Mención Ciencias Naturales.</p> <p>Mención Ciencias Sociales.</p>	<p>Primer semestre:</p> <p>*Bases biológicas y neurociencias.</p> <p><i>Eje de práctica.</i></p>
<p>Universidad del Desarrollo</p>	<p>Es capaz de lograr un alto desarrollo cognitivo en sus estudiantes y de gestionar eficazmente el clima de aula. Evalúa de forma continua para asegurar el aprendizaje. Sabe cómo se desarrollan y aprenden los estudiantes y utiliza ese conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Formación Pedagógica General</p> <p>Formación Pedagógica Disciplinar</p> <p>Mención Inglés</p> <p>Profesionalismo Docente</p> <p>Destrezas de Comunicación y Pensamiento.</p> <p>Programa Complementario de inglés</p> <p>Lab Interdisciplinario</p> <p>Cursos en inglés</p>	<p>Primer semestre:</p> <p>*Desarrollo Psicológico, Emocional y Aprendizaje.</p> <p>Cuarto semestre:</p> <p>*Psicología, Neurociencias y Aprendizaje.</p> <p><i>Formación pedagógica general y profesionalismo docente.</i></p>

<p>Universidad Diego Portales</p>	<p>Promueve una enseñanza orientada a lograr aprendizajes de calidad. Es capaz de articular la teoría con la práctica, retroalimentando los procesos de enseñanza a partir de la evaluación y tomando medidas en el aula que aseguren oportunidades de aprendizaje para todas y todos sus estudiantes.</p>	<p>Formación General e Inglés. Formación Práctica. Formación Profesional. Formación Disciplinaria y Didáctica.</p>	<p>Primer semestre: *Psicología del Desarrollo. <i>Formación profesional.</i> Segundo semestre: *Psicología del Aprendizaje y Neurociencias <i>Formación Práctica.</i> Séptimo semestre: *Jefatura de Curso y Clima de Aula <i>Formación profesional.</i></p>
<p>Universidad Andrés Bello</p>	<p>Demuestra conocimientos del marco curricular vigente, posee fundamentos pedagógicos que le permiten realizar procesos de autoestudio, reflexión e indagación sobre el diseño de experiencias de aprendizaje y su evaluación.</p>	<p>Formación General e inglés. Ámbito I: Pedagógico. Ámbito III: Identidad Profesional. Ámbito II: Disciplinar. Experiencias Integradoras. Mención</p>	<p>Primer semestre: *Neuroeducación. <i>Ámbito I: Pedagógico.</i> Séptimo semestre: *Afectividad y Autocuidado para el Desarrollo Personal. <i>Area Mención.</i></p>
<p>Universidad de Santiago de Chile</p>	<p>Tendrás la capacidad de diseñar, implementar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque inclusivo y no sexista, considerando las características de las y los estudiantes y sus contextos.</p>	<p>Desarrollo integral de profesores y profesoras, con una sólida base en las diversas áreas disciplinarias, y su aproximación pedagógica, poniendo énfasis en el desarrollo de valores sociales y humanos.</p>	

De este modo, podemos observar, que en la mayoría de las Universidades de la Región Metropolitana, el elemento de la emocionalidad en las asignaturas contenedoras del currículum que permite llegar a convertirse en un docente general básico, no posee asignaturas explícitas del campo de la emoción. Además, en varias de ellas, esta inquietud de enseñanza queda en duda, puesto que, las que mencionan neurociencias, si bien son mayor cantidad, generalmente en sus perfiles profesionales y de egreso, contienen esta consideración dirigida a los estudiantes y no a los docentes.

Estas apreciaciones, nos permiten observar, una clara falta de preparación de los docentes chilenos con respecto al tema de la educación emocional, así como lo expresa Casassus (2015), en donde hay elementos socio emocionales faltantes en la formación del profesorado. Agregándole a esto, la variabilidad en los planes de formación inicial docente en las universidades chilenas.

Clima de aula favorable:

“Definimos pues el clima, atmósfera o ambiente como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en término de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas y normas que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo”. (Martínez, 1996, p. 118)

Para Martínez, el clima es un fenómeno que se configura de manera progresiva, con esto quiere decir que cada aula es distinta a otra. También concluye que los factores del clima de aula influyen en los resultados educativos, por lo que es importante conocerlo para seguir mejorando.

Por esto mismo es necesario definir clima de aula, como “Un ambiente o contexto donde se producen las interrelaciones, la enseñanza, aprendizajes en el espacio escolar conteniendo una serie de variables (infraestructurales, orden, reglas, normas, tiempos, rutinas etc.”. (MINEDUC, 2015, p.26).

Muchas veces el clima de aula es un punto de investigación que generalmente se invisibiliza y no se le toma la real importancia de cómo influye en distintos factores, por esto Coll y Solé (2004) dicen que el clima de aula está “prácticamente ausente al principio de la mayoría de las investigaciones y explicaciones teóricas, ha ido adquiriendo relevancia teórica y práctica, primero mediante la toma de consideración de algunos de sus elementos tratados como variables de contexto, después convirtiéndose en el foco mismo de la indagación y de la intervención” (p. 358)

Entonces, podemos comprender que el aprendizaje se construye principalmente en espacios intersubjetivos, es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto pedagógico. Por lo tanto, no depende únicamente de las características interpersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-estudiante), por el modo en que se desarrolla la comunicación, cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase, cómo se tratan (lógica o psicológicamente), los métodos de enseñanza, entre otros (Villa y Villar, 1992). Por ello, que conociendo esta construcción permanente y considerando las características de este espacio, la importancia de las emociones en estas relaciones cobran vital importancia para definir lo que ocurre en esta dinámica pedagógica que se establece en la relación docente y estudiante.

El clima de aula desde una mirada social y emocional, podría definirse como: “Una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores, esto es, por la cultura existente en el aula” (Marchena, 2005, p. 198).

Otro autor que habla sobre la educación socioemocional para conseguir un buen clima de aula es Vaello (2011), el cual no se centra solo en las relaciones sociales sino que también en la metodología y gestión del aula por parte del docente.

En este caso, ambos autores, comentan que el clima de aula se produce principalmente desde las relaciones sociales alumno-alumno y alumno-profesor, siendo el docente siempre el principal mediador de gestionar mediante metodologías y normas adecuadas.

“Por clima emocional entendemos la cualidad predominante de las relaciones afectivas en el aula. Estas relaciones son construidas, en gran parte, a partir de la

percepción que el maestro tiene de sus alumnos, y de las expectativas y objetivos que se derivan de dicha percepción” (Assael y Neumann, 1991, p.28).

También para Martínez (1996), al igual que para Assael y Neumann (1991) el profesor es el líder formal de la clase. Sus características personales van a ser las que hagan de indicador del tipo de actuación que desarrolle en el aula. El liderazgo que se ejerza en el aula estará muy ligado con la disciplina que el docente utilice. Para ello se debe distinguir el docente con “autoridad” y el docente “autoritario”.

Con respecto a esto, la UNESCO (2013) expresa que las variables positivas que tenga el profesor en sus clases, como también una relación natural con los alumnos influye en los buenos resultados de los estudiantes, provocando así una buena convivencia dentro del aula.

En nuestro país, a través del “Marco para la Buena Enseñanza”, un instrumento elaborado por el Ministerio de Educación, se ha buscado fortalecer la reflexión y trabajo del docente en el aula. Este Marco está dividido en cuatro Dominios (A, B, C, D), cada uno hace referencia a distintos aspectos relacionados con la enseñanza y que a su vez están subdivididos en Criterios. El Dominio B llamado “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, hace referencia “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” (MINEDUC, 2003). Como observamos, el docente es el encargado de manifestarse en cuanto a la dinámica que se genera dentro del aula, para lo cual, necesariamente, debe estar preparado.

El primero de los criterios “Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto” (MINEDUC, 2003), tal y como lo dice Martínez (1996) generar un clima de aula apropiado debiera ser la principal finalidad a la hora de planificar ya que cada docente verá la diversidad de un aula desde su punto de vista y tratará de modificar y adaptarse a este, y así Martínez (1996) y MINEDUC (2003) expresan que el docente debe planificar estableciendo metodologías y estrategias para lograr que sus estudiantes aprendan y mediante este proceso fortalecer estos aspectos.

El segundo criterio que constituye el Dominio B, se explica que el docente debe manifestar a sus educandos altas expectativas sobre su desarrollo y posibilidades de aprendizaje, ya que de esta forma estará comprometiéndose “con los contenidos que

enseña y con lograr que sus alumnos se motiven y valoren lo que están aprendiendo” (MINEDUC, 2003).

Para que todo aquello requerido suceda, el docente debe estar capacitado, conocer sus propias competencias emocionales y dirigirlas en función de las propias manifestaciones emocionales de los estudiantes, con el fin de mejorar y establecer un clima de aula positivo y favorecedor de aprendizajes y experiencias educativas.

Ássael y Neumann (1991) manifiestan que el docente establece expectativas acerca de sus educandos y el segundo de los criterios que constituyen el Dominio B, tiene estrecha relación con este aspecto, ya que debido a que cuando el docente cede un papel más protagónico a sus estudiantes en sus propios aprendizajes, éste es más significativo para ellos, ya que le permite interiorizarse en lo que trabaja, genera una relación más cercana con el docente, expresa sus ideas y emociones cuando lo necesita y así todo esto influye en valorar el contenido de aprendizaje.

El tercero de los criterios que constituyen el Dominio B, del Marco para la Buena Enseñanza, hace un llamado al docente a establecer normas de convivencia dentro del aula y que éstas deben adscribirse a ciertos criterios básicos , es decir, que las normas sean “claras, explícitas y comunes para todos, que sean adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos, que prevengan y eviten actitudes violentas o descalificatorias y, especialmente, que estimulen a los estudiantes a monitorear su propia conducta” (MINEDUC, 2003).

Con esto se quiere decir, que si se pretende generar un buen clima emocional de aula, deben existir normas de convivencia las que logren que todo se cumpla igualmente para todos, porque así existe respeto y confianza por el otro, por sus opiniones, sus sentimientos y la finalidad será la misma.

En relación al cuarto de los criterios del Dominio B, del Marco para la Buena Enseñanza, se pretende que el docente establezca un ambiente organizado de trabajo y disponga de espacios y recursos en función de los aprendizajes. En un aula en que el docente ha logrado este criterio “hay momentos de relajación, de conversación, de interacción social con los pares y con el profesor” (MINEDUC, 2003), como se ha visto anteriormente, donde hay buena convivencia y relaciones entre pares, se crea un favorable clima emocional y cuando esto ocurre, el clima emocional es bueno y por lo tanto habrá un buen rendimiento escolar.

Con lo anteriormente descrito, podemos evidenciar que el clima que se genera en el aula es de importancia para aprender. Como dice Ortiz (2009, p. 175) quien sostiene que las emociones pueden inducir tanto un estado positivo como negativo hacia el proceso de aprendizaje, dado que activan neurotransmisores que inciden en el sistema respiratorio, la temperatura corporal, el ritmo cardíaco, entre otros aspectos fisiológicos. En otras palabras, es fundamental que el estudiante se sienta cómodo en el entorno de aprendizaje, con condiciones adecuadas como temperatura, iluminación, entre otros, para poder mantener la atención, concentración y lograr una comprensión más profunda de las actividades propuestas. Por lo tanto, el docente debe ser sensible a estas circunstancias y estar alerta para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Por lo tanto, “un aspecto importante, es el optimismo como favorecedor de vínculos, ya que genera una visión de mundo positivo que permite aprovechar las oportunidades de desarrollo y no se centra exclusivamente en los fracasos o problemas” (Seligman, 2005; en Milicic, 2014. P. 76).

Diseño Metodológico

En este apartado, revelaremos cómo llevar a cabo nuestro estudio, el cual nos permitirá obtener datos sobre la dinámica que prevalece en el aula en relación a las emociones, y cómo esto influye en el ambiente de enseñanza. De esta forma, podremos entender los desafíos que nos interesan y que han sido mencionados anteriormente. A continuación, explicaremos cuál será el paradigma que nos guía, el enfoque de investigación y el tipo de estudio.

En nuestra investigación, la utilización de un paradigma nos entrega una forma de ver, una tendencia o perspectiva, una forma de pensar e interpretar de manera científica un fenómeno particular o un objeto de estudio. “Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas.” (Ritzer, 1993: 598).

En este caso, utilizaremos el paradigma interpretativo de Latorre para situarnos en nuestro estudio en adelante. Con este referente paradigmático, se entiende que el sujeto/objeto de estudio, posee mensajes o información que debe ser leída e interpretada en las relaciones sociales, por este motivo, se le da importancia a la intersubjetividad, lo que nos permite como investigadores, plantearnos una serie de percepciones, reflexiones, preocupaciones e interacciones, pues posee una perspectiva de investigación desde los presupuestos interpretativos, lo que nos entrega la posibilidad de mantener una relación de dependencia e interrelación.

El investigador juega un papel fundamental en el proceso de investigación, siendo una parte activa del mismo, nuestros juicios de valor, creencias y conceptos ideológicos tienen plena validez en el desarrollo del estudio. En cuanto a los criterios de calidad, debe ser considerado la credibilidad, la confirmación y la transferibilidad, en cuanto a la información y datos recogidos en las investigaciones que sitúan este estudio.

En la presente investigación, se realizará una revisión bibliográfica de los antecedentes existentes, en donde se busca establecer e interpretar, la relación dinámica de las categorías revisadas, que nos permitan establecer diferencias entre sus partes, a la vez que se analice todo lo que comprende el fenómeno del objeto de estudio. La finalidad de ésta, es comprender la realidad de nuestra pregunta de investigación.

El tipo de investigación aspira a adaptarse a un modelo que nos permita investigar, una oportunidad que nos ofrece el enfoque cualitativo: “Utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación.” (Sampieri, Fernandez y Baptista. 2016, p.7) Se propone la edificación del saber necesario basado en las acciones o los significados de éstas, en relación con el comportamiento humano, como medio de percepción y entendimiento del mundo. El interés principal es comprender que el reconocer las competencias emocionales en la formación inicial, es importante para que la relación docente-estudiante dentro de una sala de clases sean favorecedoras y exista un clima de aula positivo.

Profundizaremos en esto, por medio de investigaciones previas que hablan respecto de cómo el clima de aula se ve directamente influenciada cuando no existe un dominio de las emociones en vista hacia el docente. Se pretende observar cómo las universidades consideran y preparan a los futuros docentes desde la emocionalidad, ya que es un factor importante dentro del aula que a su vez crea un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.

Investigaciones previas asociadas con la educación emocional en docentes no están dirigidas en su totalidad al contexto que esta investigación busca abordar. Hay presencia de ideas relacionadas con el problema de investigación, pero vagamente vinculadas, por lo que este estudio comienza con una base de diseño de investigación exploratoria. Dada la diversidad de investigaciones que hacen relación a las emociones y clima de aula, observamos mayormente que están enfocadas en cómo afecta a los estudiantes, por lo tanto, nuestro interés hacia el docente nace desde esta perspectiva, validar la importancia del trabajo emocional docente, profundizar e indagar en esta área, a partir de diferentes teorías, las cuales serán utilizadas como marco referencial para darle sustento a esta investigación, tal cual lo señala Sampieri (2010), varía de manera activa entre los eventos y la interpretación, siendo un proceso de naturaleza cíclica. Sin embargo, la secuencia no es constante, ya que cambia según el caso específico.

De este modo, aunque la investigación exploratoria es una metodología altamente adaptable en comparación con otros diseños de estudio, consideramos más apropiado el diseño fenomenológico, dado que la recolección de investigaciones están relacionadas con las competencias emocionales del docente y sus alcances, y que el material bibliográfico disponible de autores relevantes se basan en investigaciones como estudios

de casos, entrevistas semi estructuradas y otras estrategias de recolección de información, que nos permiten conocer la percepción de los docentes acerca de sus propias experiencias y vivencias sobre sus prácticas docentes y pedagógicas con base en sus competencias emocionales, es por ello, que en nuestra investigación, optamos por proseguir con un estudio de tipo fenomenológico. “En términos de Bogden y Biklen (2003), se pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia.” (Sampieri, Fernandez y Baptista, 2016, p. 515)

Mertens (2016), explica que existen ciertas premisas de estos estudios, que pretenden describir y entender fenómenos, con perspectivas desde los participantes de éstos. Así como de análisis de discursos y temas específicos, contextualizados en las experiencias de un espacio de tiempo , lugar o contexto, recolectando entrevistas, documentos o material con relación a experiencias cotidianas o excepcionales.

Exposición y

Discusión de los Resultados

Pareciera ser, que las exigencias que el rol del docente requiere dentro del aula, no es desconocida para la mayoría de las personas, el impacto que un profesor puede generar dentro de una sala de clases es conocido por todos, estimulación y motivación de sus estudiantes, o al contrario, profundo desagrado y falta de entusiasmo.

Al relevar el tema de la función de la profesionalización del docente como formador de generaciones, y al observar que sus propias emociones como ser humano, le permiten enfrentar de mejor o peor manera su labor docente, es que nos cuestionamos si es que el docente que concluye su proceso formativo inicial, se encuentra preparado para asumir este rol, con todo lo que implica ser consciente de sus propias emociones, el reconocimiento de ellas, su gestión y repuestas, para promover o librar de las mismas herramientas a sus estudiantes. Considerando a Maturana quien expresa que: “No hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto” (1990, p. 20), por lo que mucho de lo que suceda en el aula, será producto de éstas.

La intención de esta investigación, ha sido recopilar información bibliográfica y antecedentes que nos permitan establecer si las Competencias Emocionales de los docentes durante su formación inicial, son realmente importantes para generar un clima de aula favorecedor en su práctica pedagógica, tanto para los aprendizajes, como para el mismo desarrollo integral de sus estudiantes. Es importante que estas competencias se instalen en la formación inicial del docente, para que, con posterioridad, el docente pueda acompañar a sus estudiantes en este proceso durante el ciclo escolar (Bisquerra, 2003).

Considerando el objetivo general de nuestra investigación que plantea: “Comprender la importancia de la formación inicial en competencias emocionales de los docentes de enseñanza básica para favorecer el clima de aula”, sostenemos que en cuanto a las emociones como parte del desarrollo humano, si bien es cierto en épocas anteriores su función era más bien adaptativa, dicha característica ha progresado, para convertirse en una posibilidad que nos brinda comunicarnos de manera más eficiente y sustentar un clima en la escuela que es más favorable para el desarrollo de los estudiantes y su aprendizaje, y a sí mismo, para la autopercepción de eficacia del docente.

Frente a esto, podemos observar la importancia de comprender que el manejo de las competencias emocionales en el profesorado, de sus emociones en función del bienestar de las personas, y de que ello puede ser modificado, debe instar a trabajar en

los programas académicos de formación inicial docente y de manera temprana, lo que le permite al profesor a enfrentarse a su labor académica de mejor manera y con mejores resultados en sus estudiantes.

Lamentablemente, sin duda que la presente investigación, ha dejado en evidencia que esta formación está bastante ausente dentro de las mallas curriculares de formación del profesorado. Para Céspedes (2018), “la educación actual es generosa en palabras referidas para la libertad interior, no se compromete con esa suerte de iluminación interna; su meta docente primordial parece ser entregar sujetos programados a la sociedad laboral, competitiva e individualista. Así, parece ser que las Universidades siguen preparando docentes más bien capacitados en el quehacer cognitivo y en la práctica pedagógica disciplinar, y no en un trabajo de formación personal, que queda relegado a un interés personal del docente o de las propias escuelas a cargo.

Entender que la formación en competencias emocionales es sin duda, muy importante, es reconocer que los profesores realizan un trabajo de formación integral, lo que insta a considerar todos los factores que influyen para generar una dinámica positiva que sabemos tiene repercusiones en las conductas y en las formas de aprender de los estudiantes. Así mismo, crear un clima de aula saludable, incentiva a los estudiantes a progresar, por ello se plantea que un aprendizaje que se da por medio de las emociones, como fin de la educación, ayuda a un clima de aula favorable que influye y explica las variaciones que se pueden observar en los rendimientos académicos (Cassasus, 2007).

En relación al primer objetivo específico: “Caracterizar las competencias emocionales que deben poseer los docentes de enseñanza básica, en su rol docente”, se explica en la bibliografía revisada acerca de que las emociones corresponden a un elemento constitutivo del ser humano, que se manifiestan diariamente en diversos contextos, tal como en el aula. Bisquerra lo define como un proceso educativo continuo en el tiempo que intenta el desarrollo de estas competencias para aplicarlas en la vida cotidiana, sumado al bienestar que genera tanto personal como socialmente, lo que aplicaría en la sala de clases, por ejemplo.

En el ámbito escolar las emociones cumplen un rol predominante, porque se trata de una dinámica interpersonal dentro del aula, en donde nos invitan a expresarnos de diversas maneras. Y en este sentido, los docentes en su rol, tienen importancia en esta dinámica pedagógica, pues su labor requiere un alto nivel de sensibilidad tanto propia

como del estudiante, facilitando estas relaciones. Además, se explica que el responsable activo frente a éstas, es sin duda el docente.

Tal como expresa Casassus, el desarrollo de competencias emocionales implica elevar los niveles de conciencia y aprender a observar y reconocer lo que nos ocurre, lo que nos lleva a comprender tanto nuestras propias emociones como las necesidades básicas que subyacen a ellas. En palabras de Casassus (2009, p. 156), "Una persona con competencia emocional tiene compasión, ecuanimidad, optimismo, empatía, perseverancia. Es una persona en transformación que incorpora nuevas características en su personalidad". La competencia emocional, se presenta como un proceso interior y personal que implica un constante desarrollo y crecimiento.

Es por ello que, el logro de la conciencia y comprensión emocional, se desarrolla en competencias específicas que le permiten darse cuenta, reconocer, identificar las emociones que en las relaciones subyacen, como por ejemplo: la apertura, el conocimiento, la interpretación, la regulación emocional, la modulación de las emociones y la anhelada conexión de la experiencia emotiva. Se reconoce como la habilidad del docente, de interpretar el mundo de los estudiantes a partir de poder observar en ellos, gestos, emociones, expresiones, etc. Es decir, entregarse a la experiencia emocional. Además, de poseer características que pueden impactar, como compasión, optimismo, empatía y perseverancia. Sin embargo, el docente se encuentra dispuesto a seguir incorporando nuevas cualidades, pues recordemos que está en constante cambio en su labor y experiencia.

Nérci, considera que los docentes eficaces emocionalmente deberían presentar algunas de estas cualidades: Capacidad para adaptarse, mediante el conocimiento de sus estudiantes; Equilibrio emotivo, en donde pueda autorregular su comportamiento e inspirar seguridad; Capacidad intuitiva, en donde sea capaz de observar emocionalmente a sus estudiantes y así evitar problemáticas (anticiparse); Sentido del deber, que pueda ser reconocido por los estudiantes; Capacidad de liderazgo, ser una guía para sus alumnos; Amor al prójimo, dispuesto a ayudar a sus estudiantes; Sinceridad, educar con el ejemplo; Espíritu de justicia, igualdad para todos, inclusión; Disposición, con interés y atención por sus estudiantes; y Empatía, poder comprender a sus alumnos.

De este modo entonces, la importancia de las competencias emocionales, requieren autoexigencia y autoconocimiento de cualquier profesor, es por ello que deben

ser trabajadas y conocidas, por eso, debe enfrentarse a su preparación de manera temprana como parte de esas competencias necesarias para un buen desempeño de cualquier docente. Para Bisquerra, se entiende que el docente será más consciente de los vínculos afectivos con sus estudiantes, mientras más consciente sea de su propia emocionalidad y de la emocionalidad de sus estudiantes. Es como un círculo virtuoso, en donde el reconocerse como protagonista de sus propias emociones, le dará reconocimiento a las de sus estudiantes y a la relación que forja con ellos.

Respecto al segundo objetivo específico: “Conocer las emociones que son favorables para el clima de aula y el aprendizaje en la dinámica pedagógica”, hemos podido conocer que las emociones y las competencias emocionales se encuentran presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es la emoción la que nos motiva a entregar acciones y conductas en todos los ámbitos de la vida y que el aula no es ajena a ello.

Se define el clima, atmósfera o ambiente como una cualidad en una relativa permanencia, aunque no es completamente observable, sí puede describirse y ser percibida por los agentes que allí participan. Se pueden describir sus características físicas y los procesos de relaciones que ocurren, tanto en las relaciones entre pares, como en las de profesor y alumno. Así mismo, pueden ser reconocidas las reglas y normas que rigen en este espacio.

Lo interesante de esto, es que posee una influencia importante en los procesos educativos y su vez, permite conocer los factores que influyen en él, lo que nos entrega la posibilidad de mejorar cuando es necesario.

En este punto, podemos decir, que las relaciones interpersonales que se dan en este espacio son determinadas por el modo en que se da la comunicación, en como es el trato, cuales son las dinámicas. Como ya hemos visto, las acciones que se desarrollan, poseen una base emocional, entonces estas disposiciones que se dan en el aula, generan un clima basado en las emociones que por ahí transitan. Por tanto, la importancia de las emociones en estas relaciones cobran vital importancia para definir lo que ocurre en esta dinámica pedagógica que se establece en la relación docente y estudiante. En donde siempre el docente es el principal mediador de gestionar mediante metodologías y normas adecuadas, las características personales del profesor, van a ser las que hagan que su

liderazgo se lleve adelante con disciplina, pero haciendo diferencia entre sí es autoridad o es autoritario, lo que genera una gran diferencia.

Entonces, las cualidades emocionales que posea el docente, se verán reflejadas en el clima del aula. En lo que se sostiene en el Marco de la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003), se sugieren características como “un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto”, con la intención de entregar lineamientos para fortalecer la conexión y el trabajo de aula; también considera como criterio, “la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, asociándolo explícitamente a la capacidad del docente para generarlo, para lo que este docente debe estar preparado, como lo hablamos ya con anterioridad.

Pero, para que todo aquello requerido suceda, el docente debe estar capacitado, conocer sus propias competencias emocionales y dirigirlas en función de las propias manifestaciones emocionales hacia los estudiantes, como expresan Assael y Neumann (1991), si son empoderados de sus propias expectativas por el docente, el aprendizaje que se genera será siempre más significativo, porque le permite interiorizarse en su trabajo y además generar una relación más cercana y estrecha con los estudiantes, expresando ideas y emociones.

Tal parece ser, que las capacidades del docente, en conciencia de su propia emocionalidad, la de sus alumnos y de sus planificaciones, conociendo este alumnado, se integran para producir un aula positiva y motivadora para adquirir conocimientos sentirse escuchados y tomados en cuenta, por un docente comprensivo y atento a sus necesidades, pero a su vez, con la existencia de normas claras e iguales para todos, lo que genera confianza y respeto.

Por todo lo anteriormente descrito, podemos entender que el clima que se genera en el aula es de importancia para aprender, es fundamental que el estudiante se sienta cómodo en el entorno de aprendizaje, el docente debe ser sensible a estas circunstancias y estar alerta para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Finalmente, llegamos al tercer objetivo específico: “Identificar si las competencias emocionales están presentes en la formación inicial de los docentes de enseñanza básica, en los planes de estudios de las universidades de la Región Metropolitana”. En este sentido, ya habiendo identificado las competencias y cualidades emocionales de los

docentes, solo queda responder esta interrogante. Pero lo cierto, es que es una situación un poco más compleja, pues observamos la importancia que requiere el docente, en su periodo inicial, sobre éstas competencias de conciencia de las emociones para la dinámica pedagógica exitosa, también observamos las directrices que en cuanto a documentos ministeriales se presentan en este ámbito, pero parecen no ir de la mano realmente en las mallas curriculares de las Universidades observadas en la Región Metropolitana.

Palomero (2009), enfatiza la insuficiencia y precariedad de la formación que reciben los docentes en cuanto al desarrollo de su competencia social y emocional. Señala que, al centrarse únicamente en lo cognitivo y lo racional, los docentes descuidan la dimensión emocional tanto propia como de los estudiantes, lo cual puede generar relaciones desvinculadas de la experiencia emocional. Lo que requiere que los docentes asuman la responsabilidad de comprender y respetar las necesidades emocionales individuales de los estudiantes. Pero para ello, es necesario construir espacios reflexivos que fomenten el desarrollo tanto interno como interpersonal, la educación emocional, en este sentido, capacita al docente para ser consciente de las interacciones en el aula, las cuales deben tener lugar en un ambiente de respeto, confianza y bienestar.

El cuestionamiento es, si sabemos lo que es adecuado para fomentar el aula positiva, para lograr aprendizajes significativos y mejorar las capacidades de comprensión y habilidades emocionales, que no solo servirán para el ámbito escolar, sino para la vida, si reconocemos la importancia del docente en esta dinámica, ¿Por qué no es parte constitutiva de todos los programas de estudios de la carreras de pedagogía, la enseñanza y reflexión sobre las competencias emocionales que debe tener un docente?.

En nuestra investigación, en la observación de las mallas curriculares, particularmente, de Enseñanza General Básica, la presencia de asignaturas relacionadas con las emociones, se presenta en 7 de 10 Universidades, y en 3 está completamente ausente de su programa de estudio. Al indagar con más detalle, podemos observar, que solo 2 Universidades cuentan con asignaturas relacionadas directamente con el ámbito Emocional: la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, en la asignatura de “Comunicación y Emoción”, en su Tercer semestre, en su área de Especialidad, y en la Universidad Andrés Bello, en la asignatura de “Afectividad y Autocuidado para el Desarrollo Personal”, en su Séptimo semestre, en el área Mención; Lo que es muy

contradictorio para la formación del docente inicial, dado todo el sustento teórico aportado por la literatura y las investigaciones que revelan experiencias de la importancia y rol protagónico que cumplen las emociones como competencias dentro del aula y por supuesto, a cargo del docente.

Además, en las asignaturas dictadas en relación a las emociones, 7 tienen relación directa con el campo de la Psicología, Biología o neurociencias, lo que nos deja ver, la base científica de ellas y que no necesariamente están orientadas al desarrollo del docente en este ámbito. Por otro lado, contamos con 2 asignaturas en las cuales la relación con el contexto emocional, se refiere al clima del aula, lo cual nos indica la descripción del clima, las posibilidades de que sea positivo o negativo, pero no de desarrollo del docente en esta área.

Puede que se explique la importancia del docente en las dinámicas escolares en cuanto a emoción se refiere, pero en los perfiles de egreso de las Universidades observadas, no aparece explícito el desarrollo y la preparación del docente en competencias emocionales, a diferencia de las asignaturas de contenidos disciplinares y didáctica, que ocupan gran porcentaje de los planes de estudio. Podemos concluir, que en las asignaturas relacionadas al ámbito de la emocionalidad y de la neurociencia, el enfoque son las emociones de los estudiantes a la hora del aprendizaje, pero no podemos estar seguros de que suceda lo mismo con la preparación inicial de los docentes.

Conclusiones y Proyecciones

Por medio de la revisión de antecedentes y bibliografía, hemos observado diversos enfoques en cuanto a las teorías y consideración de las funciones de las emociones y su participación en la vida cotidiana de los seres humanos. Aunque podemos definirla con ciertas diferencias, parece ser que existe una sincronía en su definición como una reacción a movilizarse por parte de los individuos (adultos y niños). Es un tomar acción, una respuesta a un estímulo, que puede ser positiva o negativa, pero que sin duda, transita entre el ámbito físico y biológico, y también emocional.

De esta manera, esta condición transformadora, “disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones” (Maturana, 1990), entregan la posibilidad de adaptarse, tienden a la búsqueda de la satisfacción de las necesidades y nos disponen a la acción. Pero también, permite relacionarse con variados aspectos de la vida cotidiana de los individuos, interactúan con los acontecimientos tanto internos como externos, comunicando estados de ánimo, procesos mentales y por cierto, la toma de decisiones (Bisquerra, 2010).

Por lo anterior, y considerando que las emociones y sus interacciones están presentes en la cotidianidad, estas alcanzan importancia en las relaciones escolares, deben ser estudiadas como motivadoras o detractoras de los procesos de la dinámica pedagógica, tomando en cuenta, como hemos visto, las interacciones que se dan en el aula, el clima emocional y los resultados de los aprendizajes en los estudiantes, pero sin olvidar, que siendo el docente el primer gestor de estas relaciones emocionales, debe ser quien desarrolle y tome conciencia de su propia emocionalidad para generar estas competencias emocionales necesarias para llevar a su aula.

Hemos observado, los requerimientos que se le sugieren al docente en su práctica pedagógica, pero no logramos transferir esa importancia de manera fáctica, para depositarla en la formación inicial de quienes deben gestionar y proveer de este clima favorable y motivador para sus estudiantes, dejando al docente a la deriva en su labor profesional, en donde parece ser más importante el trabajo cognitivo y disciplinar.

Surgen muchos cuestionamientos sobre estas situaciones, pues, lamentablemente, se dan de manera generalizada en las escuelas de Chile. Considerando nuestro estudio, en la Región Metropolitana, los docentes presentan casi nula preparación en estas áreas y lo que existe, está más bien relacionado a las condiciones biológicas de los aprendizajes y ligado con las capacidades del estudiante, desconociendo las

necesidades de formación en los docentes que son, finalmente, quienes están a cargo respecto de la gestión y responsabilidad emotiva, tanto de los estudiantes, como propia. Es de este modo, que estas habilidades también consideran su salud mental y afectan su carga laboral. Entonces nos preguntamos ¿Qué deberíamos hacer?, si por un lado queremos mejorar la educación en nuestro país, aumentar los procesos de aprendizaje significativos en nuestros niños, dotarlos de una enseñanza integral, pero a la vez, desconocemos la importancia que juegan las emociones en la sala de clases y quien está a cargo es un profesional calificado en los conocimientos disciplinares y didácticos, pero no en la inteligencia emocional que nos llevaría a ello.

¿Por qué el trabajo docente en esta área, es tan solitario y debe ser autogestionado dado el interés del docente o de la experiencia que adquiera?. ¿Por qué esta formación necesaria parece irrelevante cuando está a la base de cualquier avance en términos de mejoras escolares?: “No hay aprendizaje fuera del espacio emocional” (Casassus, 2007).

Entonces, ¿Qué debemos hacer para cambiar esta situación?. Una vez reconocida, considerada como fundamental, y luego de observar lo discutido en nuestra investigación, exponemos una serie de consideraciones al respecto, que podremos considerar como una propuesta.

- ❖ Considerar transversalmente, la importancia de formarse en competencias emocionales por parte de los docentes en formación a nivel nacional, considerando que estos conocimientos dotarán al futuro profesor de herramientas fundamentales para realizar su trabajo pedagógico en todas sus áreas.
- ❖ Instalar una asignatura en las mallas curriculares sobre educación y gestión emocional dentro de la formación inicial docente.

Luego de reconocer la importancia desde los gestores de la educación en nuestro país, podemos considerar algunas implicancias propias de los docentes y sus escuelas:

- ❖ Tomar conciencia de la propia emocionalidad, autorregularse.
- ❖ Poder relacionarse mejor con los pares, la familia y los estudiantes desde la propia emocionalidad. (considerando la gestión de las emociones como una práctica diaria)

- ❖ Considerar la pertenencia a su lugar de trabajo y prácticas pedagógicas y laborales dentro de la escuela.
- ❖ Hacerse responsable afectivamente de su grupo de trabajo.
- ❖ Capacidad del docente de percibir su propia identidad profesional y emocional, de sus sentimientos y comportamientos.
- ❖ Observar la emocionalidad de sus estudiantes, la interacción con ellos y la importancia para la disposición al aprendizaje.
- ❖ Reflexionar sobre la propia emocionalidad, aprendida por la experiencia o en su formación.
- ❖ Comprender la importancia de conocerse como individuo y docente.
- ❖ Considerar equivocaciones y mejoras en el proceso de enseñanza por medio de la gestión emocional.

En relación a las escuelas:

- ❖ Generar un enfoque emocional en sus estudiantes por medio de sus reglamentos o proyecto institucional.
- ❖ Llamar a los padres y apoderados a la participación activa en las escuelas como parte del proceso educativo.
- ❖ Promover formación emocional en los docentes.
- ❖ Planificaciones para incluir actividades que reúnan a los participantes en actividades con foco emocional.
- ❖ Practicar, en todos los que componen la escuela, la difusión e importancia de las competencias emocionales como parte de la mejora en la calidad de la educación, tanto académica, como para la vida.

Revisión Bibliográfica

Assael, J. y Neuman, E. (1991). *Clima emocional en el aula: Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. PIIE.

Ávila, A. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Boletín Redipe*, 8 (5), 131-144.

Berumen, R., Arredondo, J. y Ramirez, M. (2016). Formación docente, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria. *Revista Ra Ximhai*, 12 (6), 487-505.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3).

Bloch, S. (2007). *Al alba de las emociones*. Uqbar editores.

Bloch, S. (2009). Emociones: el motor de la acción. *Revista Para ti*. 258-261.

Bravo, M. (2014) *La voz de los maestros educación y aportes para el debate*.

Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Castillo.

Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. (2ª. ed.) Indigo/Cuarto propio.

Casassus, J. (2008). "Aprendizajes, Emociones y clima de Aula" Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, (6), 81-95.

Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. (3ª ed.). Editorial Cuarto Propio.

Cercós, M. (2009). El clima emocional del aula y el aprendizaje de la historia. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional del Comahue.

Céspedes, A. (2007). *Niños con Pataletas, Adolescentes Desafiantes. Cómo manejar los trastornos de conductas en los hijos*. (5a ed.). Unlimited S. A

Céspedes, A. (2008). *Educación emocional, educar para la vida*. Editorial Vergara

- Céspedes, A. (2018). El estrés en niños y adolescentes: En busca del paraíso perdido. Santiago, Chile: Penguin Random House Grupo Editorial S. A.
- Coll, C. y Solé, I. (2004). *Enseñar y aprender en el contexto del aula*. Alianza Editorial.
- Damasio, A. (1994). El error de Descartes. Destino.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. 91-103.
- Fernandez, M.R., Palomero, J. y Teruel M. P.(2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1).
- Elige Educar. (2018). Neuro-educación en las aulas.
- Funes, S. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. Universidad Complutense de Madrid.
- García, V. (2013). Emociones de estudiantes y profesores en la sala de clases. Una mirada desde el contrato didáctico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 13 (26), 60-95.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Le libros.
- Gomez, M. y Mir, V. (2011). Altas Capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia. Narcea.
- González, D. (2006). La Motivación: Varilla Mágica de la Enseñanza y la Educación. *Raileidoscopio*, 3(6), 89-94.
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, 37.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*. 28, 31-45.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.

Marchena, R. (2005). El ambiente en las clases de matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Sociedad española de pedagogía*, 57(4), 198.

Martínez, M. (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. Tesis doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Dolmen.

Maturana, H. (1999). *Material para el curso de Teoría de Sistemas. Extracto del texto Emociones y Lenguaje en Educación y Política*.

Maturana, H. Y Bloch, S. (1996). Biología del emocionar y Alba Emoting: bailando juntos. Dolmen.

Milicic, N., Marchant, T. y Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.

Mineduc (2003). *Marco para la buena enseñanza*. CPEIP.

MINEDUC.(2015). *“Política Nacional de Convivencia Escolar”*. Recuperado: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembredeterminativa.pdf>

Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*.

Naranjo, M. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. Librería Universidad de Costa Rica.

Nérici (1973). *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Kapelusz.

Ortiz, G. (2009). *Habilidades básicas del pensamiento*. Cengage Learning.

Palomero, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 437-454.

- Sandín, M.P. (2003). *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN. Fundamentos y tradiciones*. McGRAW-HILL
- Sampieri, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación (5a ed.). McGRAW-HILL
- Seligman, M.E.P. (2005). La auténtica felicidad. Barcelona: Ediciones B.
- Sleegers, P. y Kelchtermans, G. (1999) Inleiding op het themanummer: professionele identiteit van leraren (Professional Identity of Teachers). *Pedagogisch Tijdschrift*.
- Smirnov, A., Leontiev, A., Luria, A. y otros (1960). Psicología. Grijalbo. México
- Sovero J., (2015). Influencia de la Motivación en el Rendimiento Académico de Estudiantes de la Universidad Continental. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 5, (1), 32-35.
- Tenti, E. (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el SXXI*. 119-142.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- UNESCO (2013). Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la Educación.
- Vaello, J. (2005). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó.
- Valenzuela, B., Álvarez, M. y Salgado, E. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20 (4), 29-42.
- Villa, A. y Villar, L. (1992): *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Servicio Central de Publicaciones.
- Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Zepeda, S., Abascal, R. y Lopez, E. (2016). · Análisis cualitativo de experiencias y emociones de los alumnos en el aula. *Revista Ra Ximhai*, 12 (6), 315-325.

Anexos: mallas curriculares

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	CICLO INICIAL				CICLO INTERMEDIO				CICLO AVANZADO
ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA	Fundamentos de la Educación HC PC	Aprendizaje y Desarrollo en Contextos Educativos HC PC		Educación en Contextos Diversos CS PC EF				Optativo de Especialidad HC TE CE PC	
	Aprendizaje y Ciclo Vital HC PC		Tecnología para el Aprendizaje HC TE PC						
ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL	Fundamentos del Lenguaje Oral y Escrito HC TE PC	Morfosintaxis y Producción del Discurso HC TE PC	Desarrollo de la Lectura y Escritura Inicial HC TE PC	Didáctica de Lenguaje y Comunicación HC TE PC	Didáctica Literaria HC TE PC	Didáctica de la Escritura HC TE PC	Didáctica de la Comprensión Lectora HC TE PC	Didáctica de Pedagogía Teatral HC TE PC	
	Fundamentos de la Matemática HC TE PC	Desarrollo del Pensamiento Matemático HC TE PC	Álgebra y Geometría HC TE PC	Didáctica de la Matemática HC TE PC	Historia y Geografía HC TE CS PC	Formación Ciudadana, Derechos y Deberes HC TE PC	Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales HC TE PC		
		Curriculum de Educación Básica HC TE PC	Bases para la Didáctica y Evaluación del Aprendizaje HC TE PC	Política y Gestión para el Mejoramiento Educativo HC TE PC	Ciencia de la Vida, de la Tierra y el Universo HC TE PC	Ciencias Físicas y Químicas HC TE PC	Metodología de Investigación HC TE PC	Investigación Educativa HC TE PC	
			Didáctica de Artes Visuales HC TE		Didáctica de Artes Musicales HC TE	Didáctica de Educación Tecnológica HC TE CE	Didáctica de Educación Física y Salud HC TE CS PC	Didáctica de las Ciencias Naturales HC TE CS PC	
	Taller Reflexivo: Identidad y Rol Docente HC TE	Taller Práctico: Cultura Escolar HC TE PC	Práctica Inicial I: Espacios de Aprendizaje HC TE CS PC	Práctica Inicial II: Educación en Diversidad HC TE CS PC EF	Práctica Intermedia I: Vinculación con Familia y Comunidad HC TE CS PC EF	Práctica Intermedia II: Gestión del Aprendizaje HC TE CS PC EF	Práctica Intermedia III: Gestión del Aprendizaje HC TE CS PC EF	Práctica Profesional I HC TE CS PC EF	
ÁREA DE FORMACIÓN GENERAL	Electivo de Comunicación HC	Electivo de Comunicación HC	Electivo de Desarrollo del Pensamiento HC		Electivo de Desarrollo Personal PC	Electivo de Ética CS	Electivo de Responsabilidad Social CS		Práctica Profesional II HC TE CS PC EF

MALLA CURRICULAR

Asignatura de optose



Tipo de competencia genérica

- Competencias genéricas**
- HC Habilidades de Comunicación
 - TE Trabajo en Equipo
 - CS Compromiso Ético
 - PC Pensamiento Crítico
 - EF Responsabilidad Social

La información contenida en este folleto es referencial y puede estar sujeta a modificaciones

Pedagogía en Educación Básica

Mención en Lenguaje y Comunicación

Grado Académico - Licenciatura en Educación
Trabajo Profesional - Profesión de Educación Básica - Mención en Lenguaje y Comunicación

Pedagogía en Educación Básica



	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8	SEMESTRE 9	SEMESTRE 10	
ÁREA DE FORMACIÓN DE ESPECIALIDAD	DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS 6*	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN I 6*	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN II 6*		DIDÁCTICA DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN 3*	ESPECIALIZACIÓN DISCIPLINARIA I 6*	ESPECIALIZACIÓN DISCIPLINARIA III 3*		OPRATIVO DE PROFUNDIZACIÓN 3*		
	INTRODUCCIÓN A LA MATEMÁTICA 6*			CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO I 6*	CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO II 6*	ESPECIALIZACIÓN DISCIPLINARIA II 6*	DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA I 6*	EXPRESIÓN ARTÍSTICO-VISUAL 3*	DANZA Y FOLCLOR LATINOAMERICANO 6*	ORIENTACIÓN Y ROL DEL PROFESOR JEFE 6*	
		CIENCIAS NATURALES I 6*	CIENCIAS SOCIALES I 6*	CIENCIAS SOCIALES II 6*	CIENCIAS NATURALES II 6*		ESPECIALIZACIÓN DISCIPLINARIA IV 3*	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES 3*	INCLUSIÓN PEDAGÓGICA Y SOCIAL 6*		
	CUERPO, ESPACIO Y MOVIMIENTO 3*	USO DE LA VOZ Y CANTO 3*	COMUNICACIÓN Y EMOCIÓN 3*		DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES 3*	DIVERSIFICACIÓN Y ADAPTACIÓN CURRICULAR 6*		RECONSTRUCCIÓN Y PROFUNDIZACIÓN DE SABERES 6*	EXPRESIÓN PLÁSTICA INFANTIL 6*		
	TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL I: PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN 6*	TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL II: INVESTIGACIÓN PROTAGÓNICA 6*	TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL III: CULTURA ESCOLAR 6*	TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL IV: PRÁCTICA COMUNITARIA 6*	TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL V: PROCESOS DE DESARROLLO DE NIÑOS Y NIÑAS 6*	TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL VI: PROCESOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA ESCOLAR 6*	TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL VII: PRÁCTICA DE ESPECIALIZACIÓN 6*	TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL VIII: PRÁCTICA DE ESPECIALIZACIÓN 6*	TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL IX: PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA 6*	PRÁCTICA PROFESIONAL 2*	
ÁREA DE FORMACIÓN DE FACULTAD	TEORÍAS PEDAGÓGICAS 6*	APRENDIZAJE Y DESARROLLO HUMANO 6*	TEORÍA POLÍTICA Y DESARROLLO CURRICULAR 6*	EVALUACIÓN, APRENDIZAJE Y DIDÁCTICA 6*	HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN CHILENA 6*	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 6*	SEMINARIO DE GRADO I 12*	SEMINARIO DE GRADO II 12*			
ÁREA DE FORMACIÓN GENERAL	SUBJETIVIDAD Y RAZÓN EN EL MUNDO MODERNO 3*	DD.HH, GÉNERO Y MULTICULTURALIDAD 3*	ECONOMÍA, SOCIEDAD Y NATURALEZA 3*	ELECTIVO 6*							
ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA	IDIOMA I EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	IDIOMA II	IDIOMA III					EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE***			
CRÉDITOS	30*	30*	30*	30*	30*	30*	30*	30*	30*	30*	
	GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN** (120 CRÉDITOS)				GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO/A EN EDUCACIÓN** (240 CRÉDITOS)				TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR/A DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN CIENCIAS SOCIALES O LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (300 CRÉDITOS)		

A INICIO DEL PRIMER SEMESTRE SE DEBEN RENDIR LOS SIGUIENTES TEST DE DIAGNÓSTICO: INGLÉS, LECTO-ESCRITURA Y LÓGICA MATEMÁTICA.

* PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE BACHILLERATO SE REQUIERE APROBAR INGLÉS I Y II.

** PARA LA OBTENCIÓN DE LA LICENCIATURA SE REQUIERE APROBAR INGLÉS I, II Y III.

*** ESTE TEST ES ADMINISTRADO POR MINEDUC Y ES REQUISITO PARA LA TITULACIÓN.

ASIGNATURAS DE LA LÍNEA DE CORPORALIDAD, EXPRESIÓN Y BIENESTAR PEDAGÓGICO	ASIGNATURAS DE LA LÍNEA DE INCLUSIÓN, DIVERSIDAD Y LIDERAZGO PEDAGÓGICO
ASIGNATURAS DE LA LÍNEA DE PRÁCTICAS	

MALLA SUJETA A CAMBIOS

admisión@academia.cl www.academia.cl

PEDAGOGÍA BÁSICA CON MENCIONES

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre
INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN		1° A 2° BÁSICO			3° A 6° BÁSICO			1° A 6° BÁSICO	
FUNDAMENTOS		FORMACIÓN DISCIPLINAR						PRÁCTICA PROFESIONAL	
Desarrollo Profesional Docente I	Desarrollo Profesional Docente II	Docencia Aplicada I *	Docencia Aplicada II *	Docencia Aplicada III *	Docencia Aplicada IV *	Docencia Aplicada V *	Docencia Aplicada VI *	Práctica Profesional I	Práctica Profesional II
Antropología	Literatura Infantil	Aprendizaje del Lenguaje I		Aprendizaje del Lenguaje II	Aprendizaje del Lenguaje III	*MENCION EN MATEMÁTICA Y CIENCIAS NATURALES Integración Curricular en Ciencias Grandes Ideas de las Ciencias Naturales Diseño e Implementación de Unidades Integradas en Ciencias			
		Aprendizaje de la Matemática I	Aprendizaje de la Matemática II	Aprendizaje de la Matemática III	Aprendizaje de la Matemática IV	*MENCION EN LENGUAJE Y CIENCIAS SOCIALES Integración Curricular en Humanidades Grandes Ideas de las Ciencias Sociales y la Geografía Diseño e Implementación de Unidades Integradas en Humanidades		Investigación Acción	
Lenguaje y Pensamiento						*MENCION EN INCLUSIÓN ESCOLAR PARA EL APRENDIZAJE Fundamentos básicos de la Psicopedagogía del Aprendizaje Matemáticas y Adecuaciones			
Manifestaciones Artísticas	Pedagogía para la Diversidad		Aprendizaje de las Ciencias Naturales I	Aprendizaje de las Ciencias Naturales II	Aprendizaje de las Ciencias Naturales III	Lenguaje Escrito y Adecuaciones Curriculares	Desafíos de las Necesidades Educativas Especiales		
Curriculum y Planificación	Planificación y Evaluación	Aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales I		Aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales II	Aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales III	Profesor como Formador	Indagación Docente		
Fundamentos Biológicos del Aprendizaje	Desarrollo y Aprendizaje I		Desarrollo y Aprendizaje II				Filosofía de la Educación		
	Optativo PEG	Ética	Minor			Optativo PEG	Optativo PEG		
Teología I	Teología II	Minor	Optativo Teología			Minor			

- Formación Profesional
- Formación Didáctica Disciplinar
- Formación Pedagógica
- Formación General
- Formación Complementaria / Interdisciplinar
- Cursos de Mención

Obtención de minor en una ciencia particular, que representa una ventaja competitiva laboral.

Puedes revisar información sobre la formación práctica en los cursos de Docencia Aplicada: <https://www.uandes.cl/centros-de-practica/nosotros/curriculum/>

* Focos de Docencia Aplicada: Manejo en clima de aula, Gestión del aprendizaje, Planificación e la inversa, Enseñanza basada en datos, Pensamiento profundo, Desarrollo socioemocional, familia y comunidad.

EXAMEN DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL
GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN*

PORTAFOLIO DE TÍTULO
TÍTULO PROFESIONAL

*Plan de estudios sujeto a modificaciones por mejoramiento continuo de la institución.




Diagrama curricular


Resolución VRA N°133/2021

1° semestre	Números	Aprendizaje y Desarrollo: Teoría y Práctica	Teoría de la Educación	Desarrollo y Enseñanza del Lenguaje Artístico Visual	Fundamentos Lingüísticos	
2° semestre	Geometría I	Aprendizaje y Desarrollo del Escolar	Curriculum en la Educación Básica	Oralidad y Desarrollo Semiótico Infantil	Práctica I: Educación Básica	
3° semestre	Química General	Evaluación en Educación Básica	Didáctica de la Lectura	Ciencias Sociales	Electivo Formación Teológica	
4° semestre	Análisis de Datos	Introducción a la Biología	Diversidad e Inclusión en Educación	Optativo Historia de Chile y América	Filosofía: ¿Para Qué?	
5° semestre	Didáctica de la Matemática I	Didáctica de las Ciencias Naturales I	Literatura para Niños	Práctica II: Educación Básica	Electivo Formación General	
6° semestre	Didáctica de la Matemática II	Física General para Educ. Básica	Didáctica de la Escritura	Didáctica de las Ciencias Sociales	Electivo Formación General	
7° semestre	Seminario de Investigación en Educación	Geografía de Chile: Espacio y Sociedad	Práctica III: Educación Básica	Electivo Formación General	Electivo Formación General	
8° semestre	Didáctica de las Ciencias Naturales II	Dimensión Ética de la Profesión Docente	Didáctica de la Geografía	Curso Electivo Educación	Electivo Formación General	Electivo Formación General
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN						
9° semestre	Gestión y Liderazgo en el Aula	Curso Mención	Curso Mención	Práctica Profesional I		
10° semestre	Curso Mención	Curso Mención	Curso Didáctica en Mención	Práctica Profesional II		
TÍTULO PROFESIONAL						

TIPOS DE CURSOS

MÍNIMOS DISCIPLINARIOS

FORMACIÓN GENERAL 

MENCIÓN 

MÍNIMOS DE TITULACIÓN

OPTATIVO DE PROFUNDIZACIÓN

Para egresar de tu carrera, la Universidad espera que hayas desarrollado habilidades comunicativas que te permitan comprender y expresar ideas de manera eficiente en español y en inglés. Para esto, primero deberás diagnosticar el dominio de tus habilidades a través de exámenes, y en caso que no alcances el nivel definido para tu carrera, existen cursos para nivelar dichas competencias. Más información en formaciongeneral.uc.cl

¿POR QUÉ ESTUDIAR PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN LA UCEN?

Redes

La carrera cuenta con centros de práctica en convenio, desde el primer al quinto año, en comunas como: Santiago, La Cisterna, Recoleta, entre otros. Cada de uno de ellos municipales o subvencionados.

Empleabilidad

95,8% de empleabilidad al primer año de egreso. (Fuente: www.mifuturo.cl)

Prestigio

23 años formando profesionales, más de 100 graduados, 100% académicos con grado de magister y/o doctor, plan de estudios alineados a la Política Pública de la Formación Inicial Docente en Chile.

MALLA CURRICULAR PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, MENCIÓN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA									
LICENCIADO/A EN EDUCACIÓN								IX SEMESTRE	X SEMESTRE
I SEMESTRE	II SEMESTRE	III SEMESTRE	IV SEMESTRE	V SEMESTRE	VI SEMESTRE	VII SEMESTRE	VIII SEMESTRE		
Filosofía y Educación	Historia y Geografía General de Chile y América	Currículum y Evaluación para la Diversidad	Pensamiento Crítico	Interculturalidad	Formación Ciudadana	Política Educativa e Inserción Laboral	Cultura y Educación Latinoamericana		
Tecnologías para la Enseñanza y Aprendizaje	Teoría, Rito y Práctica del Juego para el Aprendizaje	Aritmética y Estadística	Álgebra y Geometría	Didáctica de la Matemática I	Didáctica de la Matemática II	Didáctica de la Innovación Tecnológica en Educación	Educación y Comunicación Digital Medial		
Comunicación Oral y Escrita	Curso Transversal Institucional II	Comunicación y Manejo Instrumental del Idioma	Recepción y Producción de textos	Didáctica de la Lectura, Escritura y Comunicación Oral I	Didáctica de la Lectura, Escritura y Comunicación Oral II	Filosofía para la Infancia y Multiculturalidad	Electivo Complementario de Facultad		
Curso Transversal Institucional I	Educación Inclusiva	Didáctica de las Artes Musicales	Ciencias Sociales y Educación	Didáctica de las Ciencias Sociales I	Didáctica de las Ciencias Sociales II	Investigación Educativa	Seminario de Grado	Seminario de Título I	Seminario de Título II
Grandes Ideas de las Ciencias Naturales	Psicología del Desarrollo	Didáctica del Arte y Cultura Visual	Didáctica de la Expresión Corporal	Didáctica de las Ciencias Naturales I	Didáctica de las Ciencias Naturales II	Gestión y Liderazgo Inclusivo I	Gestión y Liderazgo Inclusivo II	Mención I Lenguaje y Comunicación	Mención II Matemática
		Psicología Educativa y Neurociencias	Currículo y Evaluación de la Educación Básica con Enfoque Inclusivo	Innovación Tecnológica en Educación	Estrategias de Trabajo Colaborativo	Inglés I	Inglés II		
Práctica Inicial I	Práctica Inicial II	Práctica Intermedia I	Práctica Intermedia II	Práctica Intermedia III	Práctica Intermedia IV	Práctica Intermedia V	Práctica Intermedia VI	Práctica Profesional I Mención Lenguaje y Comunicación	Práctica Profesional II Mención Matemática

* La malla curricular está sujeta a revisión, debido a que puede experimentar cambios. Revisar última actualización en www.ucentral.cl

■ Área Formación General ■ Área Formación Disciplinar Pedagógica ■ Área Formación Profesional

PERFIL DE EGRESO

La persona egresada de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez es capaz de diseñar y conducir procesos de enseñanza y de aprendizaje pertinentes a esta etapa, demostrando un conocimiento pedagógico generalista de la disciplina, promoviendo un aprendizaje adaptado a la diversidad y las necesidades de desarrollo socio-emocional de los estudiantes. Basa su práctica pedagógica en la investigación, la innovación y las didácticas específicas de alguna de las siguientes menciones: "Lenguaje y Comunicación", "Educación Matemática", "Ciencias Naturales" o "Ciencias Sociales". Comprende el fenómeno educativo como una realidad sociocultural diversa y compleja, reflexionando críticamente sobre sus propósitos docentes y prácticas pedagógicas, comprometiéndose con la convivencia centrada en el diálogo, la interculturalidad y un enfoque de derechos, a través de pedagogías transformadoras basadas en la comunidad.

Cuenta con una formación fundada en una visión humanista cristiana de la persona, que se sustenta en un alto compromiso social y transformador inspirado en el Sistema Preventivo Salesiano, que le permite responder a los desafíos de la profesión y del mundo actual, con una mirada crítica y solidaria, socialmente responsable, comprometida con el bien común y al servicio de la promoción de la dignidad humana, apoyado en un conjunto de herramientas comunicativas y habilidades digitales para el ejercicio de su profesión.

MALLA CURRICULAR*

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre	9º Semestre	10º Semestre
Aprendizaje y Desarrollo del Pensamiento	Epistemología y Enfoques Curriculares	Didáctica General en Contextos Diversos	Conocimiento Pedagógico del Contenido en el Mundo Natural I	Conocimiento Pedagógico del Contenido en el Mundo Natural II	Conocimiento Pedagógico del Contenido en la Educación Física	Transformaciones Socioculturales en el Espacio Educativo	Ética Profesional	Práctica Profesional I	Práctica Profesional II
Historia y Autonomía del Sujeto	Comprensión y Producción de Textos	Mundo Natural	Conocimiento Pedagógico del Contenido en Lenguaje y Comunicación I	Conocimiento Pedagógico del Contenido en Lenguaje y Comunicación II	Conocimiento Pedagógico del Contenido en Artes Visuales	La Labor Docente en la Sociedad Digital	Investigación Educativa	Proyecto de Seminario	Seminario de Grado
Matemática Aplicada I	Matemática Aplicada II	Lectura y Escritura Inicial	Conocimiento Pedagógico del Contenido en el Mundo Social I	Conocimiento Pedagógico del Contenido en el Mundo Social II	Conocimiento Pedagógico del Contenido en Tecnología	Optativo	Optativo	**Curso de Mención	
Lenguaje y Comunicación	Identidad Profesional en Educación Básica	Mundo Social	Conocimiento Pedagógico del Contenido en Matemática I	Conocimiento Pedagógico del Contenido en Matemática II	Conocimiento Pedagógico del Contenido en Artes Musicales	Curso de Formación General	Curso de Formación General	**Curso de Mención	
Bases Biológicas y Neurociencia	Diversidad e Inclusión en la Educación Básica	Práctica Inicial	Expresión y Movimiento	Fundamentos de las Prácticas Evaluativas	Curso de Formación General	**Curso de Mención	**Curso de Mención		
Curso de Formación General	Tecnología para Educación Básica	Geometría en Educación Básica	Curso de Formación General	Curso de Formación General	Práctica Intermedia	**Curso de Mención	**Curso de Mención		

** Menciones (Los y las estudiantes en el quinto semestre deben elegir una de las cuatro menciones que ofrece la carrera.)

7º Semestre				8º Semestre				9º Semestre			
Didáctica de la Oralidad	Lenguaje Algebraico	Biología General	Historia de Chile	Didáctica de la Lectura	Geometría	Química	Geografía de Chile para Enseñanza Básica	Didáctica de la Escritura	Taller Didáctica III: Geometría	Didáctica de las Ciencias Naturales II	Didáctica de la Historia
Literatura Infantil I	Taller Didáctica I: Números	Física y Astronomía	Historia de América y Mundial	Literatura Infantil II	Taller Didáctica II: Lenguaje Algebraico	Didáctica de las Ciencias Naturales I	Ciencias Sociales	Evaluación de los Aprendizajes en Lenguaje y Comunicación	Estadística	Ecología y Medio Ambiente	Didáctica de la Geografía

■ Eje de Formación General
 ■ Eje de Práctica
 ■ Mención Lenguaje y Comunicación
 ■ Mención Educación Matemática
 ■ Mención Ciencias Naturales
 ■ Mención Ciencias Sociales

* La malla curricular representa exclusivamente la expresión gráfica del plan de estudios. Sus prerrequisitos, créditos y otros detalles, se especifican en los respectivos programas de actividad curricular.

- La Universidad se reserva el derecho de ajustar sus planes de estudio, de acuerdo a la evidencia evaluativa para su mejoramiento continuo.

** Menciones sujetas a cupos mínimos. Los y las estudiantes en el quinto semestre deben elegir una de las cuatro menciones que ofrece la carrera.

MAPA CURRICULAR PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN INGLÉS

SEMESTRE	SEMESTRE	III SEMESTRE	IV SEMESTRE	V SEMESTRE	VI SEMESTRE	VII SEMESTRE	VIII SEMESTRE	IX SEMESTRE	X SEMESTRE
Práctica Inicial: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica Inicial: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica Inicial: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica Inicial: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica y Seminario I: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica y Seminario II: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica y Seminario III: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica y Seminario IV: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica Profesional I: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica Profesional II: Teoría de la Educación y el Aprendizaje
Psicología: Fundamentos y Aprendizaje	Psicología: Fundamentos y Aprendizaje	Psicología: Fundamentos y Aprendizaje	Psicología: Fundamentos y Aprendizaje	Psicología: Fundamentos y Aprendizaje	Psicología: Fundamentos y Aprendizaje	Psicología: Fundamentos y Aprendizaje	Psicología: Fundamentos y Aprendizaje	Psicología: Fundamentos y Aprendizaje	Psicología: Fundamentos y Aprendizaje
Investigación: Metodología y Análisis	Investigación: Metodología y Análisis	Investigación: Metodología y Análisis	Investigación: Metodología y Análisis	Investigación: Metodología y Análisis	Investigación: Metodología y Análisis	Investigación: Metodología y Análisis	Investigación: Metodología y Análisis	Investigación: Metodología y Análisis	Investigación: Metodología y Análisis
Didáctica: Fundamentos y Análisis	Didáctica: Fundamentos y Análisis	Didáctica: Fundamentos y Análisis	Didáctica: Fundamentos y Análisis	Didáctica: Fundamentos y Análisis	Didáctica: Fundamentos y Análisis	Didáctica: Fundamentos y Análisis	Didáctica: Fundamentos y Análisis	Didáctica: Fundamentos y Análisis	Didáctica: Fundamentos y Análisis
Práctica Profesional I: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica Profesional I: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica Profesional I: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica Profesional I: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica Profesional I: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica Profesional I: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica Profesional I: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica Profesional I: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica Profesional I: Teoría de la Educación y el Aprendizaje	Práctica Profesional I: Teoría de la Educación y el Aprendizaje

- FORMACIÓN DISCIPLINARIA**
- Teoría de la Educación y el Aprendizaje
 - Teoría de la Pedagogía y Didáctica
 - Psicología
 - Investigación y Análisis
- FORMACIÓN EXTRADISCIPLINARIA Y/O FUTURA**
- Teoría de la Educación y el Aprendizaje
 - Didáctica: Fundamentos y Análisis
 - Investigación y Análisis
 - El rol de la familia en el aprendizaje
 - Programa de Especialización en Inglés

Las líneas azules indican la carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención en Inglés.

VALOR TITULACIÓN

- 1. Titulación de Pedagogía en Educación Básica con Mención en Inglés
- 2. Titulación de Pedagogía en Educación Básica con Mención en Inglés

*10. Incluye de 100 a 200 horas de práctica.
 *11. Incluye de 100 a 200 horas de práctica.
 *12. Incluye de 100 a 200 horas de práctica.
 *13. Incluye de 100 a 200 horas de práctica.
 *14. Incluye de 100 a 200 horas de práctica.
 *15. Incluye de 100 a 200 horas de práctica.

La información contenida en este folleto puede estar sujeta a modificaciones. Su contenido es informativo y su actualización podrá encontrarse en www.udel.cl.

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MALLA CURRICULAR
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
GENERAL BÁSICA

Código DEMRE
38167

Código SIES
I3S1C57J1V1

 Formación General e Inglés
 Formación Práctica
 Formación Profesional
 Formación Disciplinaria y Didáctica

1	2	3	4	5	6	7	8
SEMESTRE	SEMESTRE	SEMESTRE	SEMESTRE	SEMESTRE	SEMESTRE	SEMESTRE	SEMESTRE
Formación Práctica: Currículum para la Educación Básica	Formación Práctica: Psicología del Aprendizaje y Neurociencias	Formación Práctica: Adquisición de la Lengua Oral y Escrita	Formación Práctica: Foco Lenguaje y Comunicación	Formación Práctica: Foco Matemáticas	Formación Práctica: Foco Ciencias Naturales y Estudios Sociales	Práctica Profesional I	Práctica Profesional II
Literatura Infantil y su Didáctica	Fundamentos Teóricos para la Enseñanza de la Lengua	Matemáticas II: Geometría I y su Didáctica	Lectura y su Didáctica	Escritura y su Didáctica	Comunicación Oral y su Didáctica	Métodos de Investigación en Educación	Seminario de Título
Construcción de la Identidad Profesional	Matemáticas I: Números y su Didáctica	Ciencias Naturales I: Universo, Tierra, Medio Ambiente y su Didáctica	Matemáticas III: Álgebra y su Didáctica	Matemáticas IV: Geometría II y su Didáctica	Matemáticas V: Datos y Azar y su Didáctica	Jefatura de Curso y Clima de Aula	
Educación en Derechos Humanos y Diversidad	Necesidades Educativas Especiales	Estudios Sociales I: Ciencias Sociales y su Didáctica	Ciencias Naturales II: Seres Vivos, Organismos y su Didáctica	Evaluación para el Aprendizaje	Ciencias Naturales III: Materia, Energía y su Didáctica	Electivo Facultad	
Psicología del Desarrollo	Inglés II	Inglés III	Estudios Sociales II: Espacio Geográfico y su Didáctica	Curso de Formación General	Estudios Sociales III: Historia e Interdisciplinariedad y su Didáctica	Curso de Formación General	
Inglés I	Curso de Formación General	Curso de Formación General	Política Educativa y Liderazgo Pedagógico				

REQUISITOS ADICIONALES DE EGRESO Y TITULACIÓN:

- Evaluación de habilidades académicas (se rinde en el IV semestre de la carrera).
- Evaluación de conocimientos pedagógicos y disciplinarios (se rinde en el IV semestre de la carrera).
- Informe final de tesis.
- Examen de título.

Información actualizada a septiembre de 2022.

PRÁCTICA PROFESIONAL

La formación práctica se inicia en el 1o semestre de la carrera, integrada en algunas asignaturas de la malla curricular. A partir del IV semestre estudiantes asisten a centros de práctica, insertándose en un curso y aumentando gradualmente su permanencia en la escuela de 1 a 3 días completos en la práctica profesional que se realiza en los VII y VIII semestres de la carrera. De la definición de perfil de egreso se desprende la importancia del proceso de formación práctica del estudiantado, el que va aumentando progresivamente en complejidad, interacción y autonomía pedagógica, con el fin de formar profesionales idóneos, reflexivos y preparados tanto en el ámbito disciplinario como pedagógico.

Educación General Básica Mención en Orientación y Convivencia Escolar

SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI	SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII	SEMESTRE IX	SEMESTRE X
Neuroeducación	Aprendizaje y Desarrollo	Cultura y Educación	Diversidad y Potenciación de Aprendizajes	Creatividad y Metodologías Alternativas	Pedagogía del Lenguaje para el Fomento de la Literatura Infantil y Juvenil	Taller de Investigación Educativa	Seminario de Grado	Taller de Formación Ética y Ciudadana	Taller de Integración Disciplinar Didáctico
	Pedagogía y Aprendizaje	Pedagogía del Lenguaje para la Lectura y la Escritura Inicial	Pedagogía del Lenguaje para la Comprensión de Textos	Pedagogía del Lenguaje para la Producción de Textos Orales y Escritos	Pedagogía de las Matemáticas para las Representaciones del Espacio	Pedagogía de las Ciencias Naturales para la Interacción de los Seres Vivos			
Taller De Desarrollo de Habilidades Matemáticas	Modalidades Curriculares y Evaluación de los Aprendizajes	Pedagogía de las Matemáticas para la Interpretación de Datos y Números	Pedagogía de las Matemáticas para las Relaciones Numéricas	Pedagogía de las Matemáticas para la Construcción del Lenguaje Algebraico	Pedagogía de las Ciencias Sociales para los Procesos Históricos de Occidente	Pedagogía de las Ciencias Sociales para los Procesos Históricos de Chile y América	Ambientes para el Aprendizaje		
Taller Pedagógico de Lenguajes Artísticos Integrados	Educación para la Diversidad	Pedagogía de las Ciencias Sociales para la Comprensión del Espacio Geográfico	Pedagogía de las Ciencias Naturales para las Transformaciones de la Materia	Pedagogía de las Ciencias Naturales para la Fuerza y el Movimiento	Taller de Desarrollo de Habilidades para el Aprendizaje en Educación General Básica	Afectividad y Autocuidado para el Desarrollo Personal	Orientación y Liderazgo	Convivencia y Resolución de Conflictos	
Taller Pedagógico I: Sistema Educativo, Estructura y Complejidades	Taller Pedagógico II: Construcción de Identidad Profesional Práctica Temprana I	Taller Pedagógico: Ideas Filosóficas y Educación	Taller Pedagógico IV: Aprendizaje Digital en la EGB Práctica Temprana II	Integrador I: Práctica Progresiva I	Práctica Progresiva II: Preparación de la Enseñanza para el Aprendizaje Inclusivo	Integrador II: Práctica Progresiva II	Práctica Progresiva IV: Liderazgo y Profesor Jefe	Práctica en Orientación y Convivencia Escolar	Integrador III: Práctica Profesional
Habilidades Comunicativas		Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV				Pensamiento Crítico

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
 TÍTULO PROFESIONAL: PROFESOR/A DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA CON MENCIÓN

Formación General e Inglés | Ambito I: Pedagógico | Ambito II: Disciplinar | Ambito III: Identidad Profesional | Experiencias Integradoras | Mención

CAMPO OCUPACIONAL

El/la profesional egresado/a de nuestra Casa de Estudio evidenciará un desempeño profesional y humano que le permitirá asumir tareas complejas y actuar con propiedad en la escuela básica y sus aulas, liderando procesos situados de enseñanza y potenciando el aprendizaje de los niños y niñas en etapa escolar. Asumirá su profesión desde la generación de conocimiento pedagógico y la implementación de situaciones educativas contextualizadas a la realidad sociocultural de las comunidades escolares. Destacará por su fuerte compromiso con la sociedad y la educación pública, así como por su capacidad reflexiva y transformadora, que le posicionarán como un/a agente de cambio y mejoramiento continuo, movlizado/a por postulados axiológicos como la honestidad, la solidaridad, el respeto por los derechos humanos y la diversidad.

www.admision.usach.cl

Resolución N° 6914 año 2019

PLAN DE ESTUDIOS

1° Año		2° Año		3° Año		4° Año		5° Año	
Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	Semestre 10
Abordajes interseccionales de las infancias	Enfoques sociocognitivos y socioconstructivistas del aprendizaje en la infancia	Tendencias y corrientes del saber pedagógico	Práctica inicial	Práctica intermedia I	Práctica intermedia II	Práctica Avanzada I	Práctica Avanzada II	Práctica Profesional I	Práctica Profesional II
Fundamentos de la educación para la justicia social	Sistema educativo Chileno	Interculturalidad e inclusión educativa	Fundamentos del diseño y desarrollo curricular	Evaluación para el aprendizaje	Investigación Educativa	Innovación Educativa	Seminario de grado	La educación tecnológica y su enseñanza	Seminario de título
Filosofía y ética de la educación y las infancias	Números, operaciones y su enseñanza	Álgebra y funciones y su enseñanza	Geometría y su enseñanza	Liderazgo pedagógico y clima del aula	Electivo I	Competencia Digital Docente	Profesor Jefe y comunidad educativa	Electivo IV	
Fundamentos de la enseñanza de la matemática en la escuela básica	Lectura y escritura inicial y su enseñanza	Lectura comprensiva y literatura infantil y su enseñanza	La escritura y su enseñanza	Probabilidades y estadística y su enseñanza	Diseño didáctico y evaluación para el aprendizaje de las matemáticas	Las artes visuales y su enseñanza	Las artes musicales y su enseñanza	Mención III (B)	
Fundamentos de la enseñanza de la lengua en la escuela básica	Fundamentos de la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en la escuela básica	Tiempo histórico, procesos sociales y su enseñanza	Espacio geográfico, problemas socioambientales y su enseñanza	La oralidad y su enseñanza	Diseño didáctico y evaluación para el aprendizaje de la lengua	Electivo II	Electivo III	Mención III (A)	
Iniciación a la lecto escritura académica y expresión oral	Ciencia y Sociedad: Enfoques para la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela básica	Fenómenos biológicos y su enseñanza	Fenómenos químicos y su enseñanza	Infancia y formación para la Ciudadanía en la escuela básica	Diseño didáctico y evaluación para el aprendizaje de la Historia, la Geografía y las Cs. Sociales	Mención I (B)	Mención II (B)	Proyecto de Integración mención A	
	Competencias digitales	Inglés I	Inglés II	Fenómenos físicos de la Tierra y el Universo y su enseñanza	Diseño didáctico y evaluación para el aprendizaje de las cs. experimentales	Mención I (A)	Mención II (A)	Proyecto de Integración mención B	
				Inglés III	Inglés IV	Formación Integral I	Formación Integral II	Formación Integral III	Formación Integral IV (comunicación efectiva)

Nota: El plan de estudio podrá ser modificado en función del mejoramiento continuo de la carrera.

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

