



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO.

FACULTAD DE PEDAGOGÍA.

ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

NECESIDADES EDUCATIVAS

SOCIOAFECTIVAS

(NES)

Alumnas: Rivas Salinas Natalia Macarena

Robledo Caro Moira Maritza

Silva Quinchaman Francisca Andrea

Tramolao Santana Katherine Aniveth

Profesora guía: Drucker Ibáñez Sofía

Tesis Para Optar Al Grado De Licenciado En Educación.

Tesis Para Optar Al Título De Profesora en Educación Diferencial.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	pág.3
PROBLEMÁTICA.....	pág.6
PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	pág.17
MARCO TEÓRICO.....	pág.18
1. Necesidad educativa especial.....	pág.18
2. Socioafectividad.....	pág.37
METODOLOGÍA.....	pág.41
RESULTADOS.....	pág.65
1. Análisis documental.....	pág.65
2. Segundo nivel de Análisis de los cuestionarios cualitativos.....	pág.89
3. Tercer nivel de análisis	pág.102
PROPUESTA.....	pág.117
CONCLUSIÓN.....	pág.124
BIBLIOGRAFÍA.....	pág.128
ANEXOS.....	pág.132
1. Cuestionarios.....	pág.132
2. Tabla de síntesis de cuestionarios cualitativos para profesores.....	pág.163
3. Fichas Bibliográficas Coexistencialidad Patricio Alarcón.....	pág.194
4. Fichas Bibliográficas Nolfi Ibáñez MII.....	pág.212

INTRODUCCIÓN

Nuestra investigación surge desde la necesidad de reivindicar nuestro rol como profesoras de educación diferencial con mención en *Dificultades Específicas y Socioafectivas del Aprendizaje Escolar*, reconociendo la importancia de educar visibilizando e incluyendo las emociones, interacciones y diversos contextos como factores fundamentales para las prácticas pedagógicas, el aprendizaje y el desarrollo integral del ser humano.

Desde nuestro rol como profesoras de Educación Diferencial hemos visibilizado en las escuelas como las emociones juegan un rol central en los procesos educativos de los estudiantes a la hora de adquirir un nuevo conocimiento, (aprendizaje significativo), ahora si bien, estas ayudan al aprendizaje, también pueden interferir de una manera disruptiva, es decir, un mal manejo de las emociones puede generar un bajo rendimiento académico (entre otras consecuencias). Según Casassus (2003): “En distintos niveles de análisis, hemos descubierto que las emociones se encuentran en el centro del aprendizaje. Por ejemplo, sabemos que el estrés y el miedo constante afectan el funcionamiento normal de las conexiones neurológicas en el cerebro y dificultan el aprendizaje (p.7)” y es por ellos que surge nuestra problemática.

Partiendo desde esta premisa, no podemos evitar que un o una estudiante atraviese un problema que afecte el área emocional que puede ser de tipo: personal (autoestima, seguridad entre otras), familiar (separación de padres, duelo, violencia intrafamiliar entre otras), contextual (vulnerabilidad, delincuencia entre otras), social (crisis sociales, sistema político y/o económico, entre otras). Situaciones que pueden generar un estado emocional desfavorable para el proceso de aprendizaje, sin embargo, es posible brindar un apoyo a través de propuestas pedagógicas que permitan responder a la problemática del manejo de las emociones en el aula.

En el marco teórico se realiza un recorrido histórico sobre la educación especial, para definir y abordar al concepto de NEE (necesidad educativa especial), y como las políticas públicas van influyendo en la manera que este se visibiliza. El recorrido parte desde el enfoque clínico- rehabilitador, transitando por el paradigma de integración, hasta situarnos al actual paradigma de inclusión.

Siguiendo con esta misma lógica, en este recorrido se analizaron las reformas educacionales más relevantes de la educación chilena para entender cómo van cambiando las prácticas pedagógicas y como la educación regular va incorporando a la educación especial.

Al estar en un paradigma *inclusivo* y avalado por las políticas públicas, en esta investigación, resultó necesario integrar el área socioafectiva la cual es fundamental para una verdadera inclusión, con ello se realizó una conceptualización del término socioafectividad desde diferentes enfoques como: psicológico, antropológico, sociológico y educativo.

La investigación combina elementos de diseño documental y empírico. La metodología utilizada, en una primera parte, es la revisión bibliográfica de autores cuyos enfoques incorporen los criterios de constructivismo, emociones e interacción. A partir de esto nos encontramos con el enfoque de coexistencia de Patricio Alarcón y la metodología interaccional Integrativa (MII) de Nolfi Ibáñez, que se ajustan a los propósitos de esta tesis.

Para el posterior análisis bibliográfico, se estipularon categorías para sintetizar la información, los cuales son: relación entre *emoción y aprendizaje*, *obstaculizadores* en el sistema educativo para la integración de la socioafectividad (entendida como cohesión entre emoción e interacción), y *propuestas* de los autores para mejorar las prácticas educativas.

Dentro de estas mismas categorías se establecen subcategorías (temas de consenso y énfasis divergentes) los cuales permitirán clarificar los aspectos que se consideraron más relevantes expuestos los autores.

En una segunda fase se aplicaron cuestionarios de carácter cualitativo a profesoras y profesores, los/las cuales debían cumplir el criterio de estar ejerciendo actualmente la pedagogía en escuelas regulares chilenas, independientemente de sus años de experiencia, especialidad o mención. Con el objetivo de recolectar información empírica de las prácticas pedagógicas, respecto a las emociones e interacciones (socioafectividad) desde el punto de vista de uno de sus principales actores profesoras y profesores.

Luego se analizan las respuestas resultantes de los cuestionarios a través de las mismas categorías de análisis que permiten sintetizar la información extraída a través de los puntos recurrentes.

Finalmente se realiza una articulación entre el análisis bibliográfico y el análisis de los cuestionarios cualitativos para dar origen a los elementos que proponemos como estrategias pedagógicas que aborden las necesidades educativas socioafectivas (NES).

PROBLEMÁTICA

Los establecimientos educacionales en Chile se rigen por un currículo nacional, el que establece una serie de objetivos, los cuales deben ser alcanzados de manera gradual por los y las estudiantes para transitar de un nivel a otro.

Las bases curriculares exigen el cumplimiento de asignaturas dentro de las cuales en general no se aborda la educación emocional, esto se contradice, por ejemplo, en lo que estipula la Ley General de la Educación como objetivo general de la educación básica, que: “es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, *afectiva*, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a sus conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinan en conformidad a esta ley y que les permiten continuar el proceso educativo formal”. (MINEDUC, 2015).

El área socioafectiva a pesar de ser mencionada por la LEGE, es vinculada a través del currículum con la asignatura de orientación, la cual tiene como propósito: “contribuir al proceso de formación integral de los estudiantes, promoviendo su desarrollo personal, afectivo y social” (MINEDUC, 2019) esto no garantiza que los propósitos y objetivos sean logrados.

De acuerdo a Ibáñez (2002) “en el ámbito educacional las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas; por el contrario, nuestra cultura escolar desvaloriza “lo emocional” por considerarlo opuesto a “lo racional” (p.2)

Desde la experiencia personal en la vida escolar y actualmente en la etapa de práctica profesional donde nos encontramos inmersas, cumpliendo el rol docente, visualizamos que las horas destinadas para esta asignatura son utilizadas en otras actividades relacionadas a la organización del curso, como, por ejemplo: consejo de curso, recolección de fondos, actividades extraprogramáticas, etc. Debido que a esta asignatura no

se le asigna una calificación, postulamos que se le otorga menor relevancia en comparación a las otras asignaturas del currículum, las cuales si son evaluadas y de ellas depende transitar de un curso a otro. Este antecedente evidencia que, orientación sería entendida como una asignatura de segundo orden, no representando una prioridad para el sistema educativo.

Esta asignatura se trabaja de 1° básico hasta 2° medio según el currículum nacional, donde están estipuladas las unidades, objetivos y horas pedagógicas destinadas para esta asignatura.

El escenario cambia en los cursos de 3° y 4° medio, ya que, la asignatura es eliminada como tal, (no están contempladas las unidades, ni horas respectivas) proponiendo trabajar solo de manera transversal los objetivos en conjunto con otras asignaturas, como lo establece el Currículo Nacional:

La asignatura de Orientación, en conjunto con la contribución de otras asignaturas y de los Objetivos Transversales, busca promover el logro de los objetivos planteados para la educación escolar por la Ley General de Educación. Estos objetivos comprenden los ámbitos personal, intelectual, moral y social, promoviendo de esta forma el proceso de formación integral de las y los jóvenes. La asignatura de Orientación contribuye a lo anterior asumiendo propósitos promotores y preventivos en diferentes áreas en forma gradual, progresiva y no excluyente, por medio del aprendizaje intencionado y participativo de actitudes, habilidades y conocimientos. (MINEDUC, 2012)

Consideramos que, esta medida es incongruente al interrumpir este proceso respecto a toda etapa anterior (desde 1° básico hasta 2° medio) y a lo que postula y pretende el sistema educacional chileno con la formación integral de los/las estudiantes, a través de la asignatura de orientación, dado que estimamos que esta etapa de los/las estudiantes se caracteriza por una presión familiar, social y académica en la toma de decisiones que influyen en su presente y futuro.

Un ejemplo de los tantos factores que pueden influir en el estrés estudiantil en jóvenes es la rendición de la PSU, la cual, “con la significación sociocultural que conlleva acentúa esta

prueba como uno de los eventos más estresantes en la vivencia del joven que cursa 4° Medio” (González D, Torres V, 2005, p.42)

Por ello, en esta etapa, independiente de la modalidad de estudios que cursen, es necesario que sigan teniendo un espacio que se acerque al área socioafectiva. Inferimos que, en el caso de la modalidad humanística científica se destina una parte importante del tiempo académico a la preparación para la rendición de la Prueba de Selección universitaria (PSU) y en el caso de técnicos-profesional y artísticas se enfatiza otras áreas. Para aquellos/ellas que rendirán la PSU “les demanda un agotamiento emocional pues como se mencionara, los jóvenes significan la PSU como definitoria de su futuro” (González D, Torres V, p.95)

Como se establece en los planes y programas de la educación media del Ministerio de Educación: “La modalidad humanístico científica está destinada principalmente a la formación general, en las modalidades técnico- profesional y artística se dedica un tiempo preponderante a la formación diferenciada correspondiente y ambas se mantienen en algunos sectores de la formación general”. (MINEDUC, 2009)

Evidenciando que para estos niveles la prioridad es la especificidad de las distintas áreas académicas y técnicas, pero no las del ámbito emocional.

Otro factor, es la diferencia de tiempo destinado para Orientación en relación a las otras asignaturas del currículum. Por ejemplo, la asignatura de Historia, Geografía y ciencias sociales 1° básico, consta de 26 a 34 horas pedagógicas por unidad, y en cuanto a Orientación existe un tiempo destinado de 5 horas pedagógicas por unidad. Esta es una muestra de que se prioriza la enseñanza de contenidos por sobre la formación integral de las y los estudiantes.

Las asignaturas de carácter obligatorio terminan siendo prioridad para el sistema educacional chileno, poniendo énfasis en asignaturas como lenguaje y comunicación y matemáticas (en el caso de 1° básico se destina un tiempo de 75 a 78 horas pedagógicas a lenguaje y de 56 a 58 horas pedagógicas a matemática por unidad), las que finalmente son evaluadas y medidas a través de pruebas estandarizadas tales como SIMCE y/o PSU. Los resultados obtenidos de estas pruebas finalmente se traducen en un mejor prestigio para el

establecimiento educacional al obtener buenos resultados y uno bajo, en caso de malos resultados.

Ya que, la publicación de resultados por establecimiento permite transparentar la “calidad” de estos, dándoles a los apoderados información para decidir qué espacio se ajusta a sus necesidades e intereses, los resultados de pruebas estandarizadas impactan significativamente la matrícula de las escuelas. Al tener bajo número de matrículas existe una menor inyección de dinero por parte del estado y, por consiguiente, en el peor de los casos, las escuelas mal evaluadas arriesgan su cierre “La composición social de las escuelas municipales no ha cambiado significativamente desde 1990 a la fecha: la modificación más significativa es la relativa pérdida de importancia de los alumnos de los dos quintiles de mayores ingresos, quienes pasan de representar un 18% de su matrícula en 13 1990 a ser un 14% en 2000.” (García-Huidobro, 2013, p.12)

La agencia de calidad de la educación es quien se encarga de posicionar a los colegios en distintos niveles a través de la categoría de desempeño que: “Es una evaluación cuyo resultado es la categorización en un nivel de desempeño: alto, medio, medio- bajo e insuficiente, a partir del cual el SAC puede focalizar la orientación para colaborar a las rutas de mejora de los establecimientos” (ACE,2016).

Padres y apoderados preferirían aquellos establecimientos con los mejores niveles de desempeño, lo que significa un aumento en la concentración de matrículas por ende un mayor ingreso económico al establecimiento por efectos de subvención. Lo anterior conlleva a “la priorización del rol técnico de los profesores y profesoras, quienes cada vez más se esfuerzan por seguir las indicaciones y sugerencias del currículo oficial para que sus estudiantes alcancen mejores resultados en las evaluaciones nacional.” (Ibáñez, 2014, p.12).

Dentro de este escenario los profesores se ven presionados a centrar sus prácticas pedagógicas para la obtención de buenos resultados, siendo la escuela el espacio que prioriza la entrega de contenidos para lograr los objetivos de aprendizaje que el currículum establece, dejando de lado otras esferas, como es el ámbito de la emocionalidad, la cual al ser trabajada permite el desarrollo de un niño/a joven o adulto proactivo e integral.

Céspedes (2013) afirma: “Negar las emociones en el aula y sobredimensionar la disciplina como educación en casa son acciones erróneas y posiblemente, sirven de base explicativa a numerosos fenómenos negativos de nuestra sociedad occidental” (p.18)

Es por esto que consideramos que el ámbito emocional no puede quedar al margen del sistema educativo, por lo abordando las emociones desde la socioafetividad entendida como “Un conjunto de habilidades que se relacionan y afectan los aprendizajes y desempeños personales, académicos y sociales” (Romagnoli, Mena y Valdés, 2010, p.10).

Consideramos que incorporar esta perspectiva es fundamental, ya que la invisibilización de las dimensiones socioafectivas repercute en el rendimiento escolar, y en todas las dimensiones de la vida del estudiante.

Algunos de los estudios que avalan y sustentan lo mencionado anteriormente es la siguiente investigación que se realizó en Estados Unidos e Inglaterra, en los cuales se aplicaron programas escolares de desarrollo socioafectivo, analizado por Romagnoli, Mena & Valdez que pretendían “demostrar que los programas escolares de habilidades socioafectivas son relevantes para la misión de la escuela” (2008, p.4)

“Los resultados de las investigaciones son claros: los impactos de trabajar en la formación socio afectiva y ética son amplios y enormemente significativos, resulta de gran relevancia el efecto que se ha mostrado que estos programas tienen sobre el aprendizaje” (2009, p.20).

Desde la perspectiva de las investigadoras chilenas, consideran estos resultados como una propuesta desafiante al contexto chileno y latinoamericano.

En el contexto chileno se realizó una investigación en un establecimiento donde se ejecutaron actividades enfocadas en desarrollar tres habilidades básicas de la socioafectividad en los estudiantes: tomar conciencia de sentimientos, pensamientos y acciones propias y de los demás y cómo estas se relacionan; expresar sentimientos y emociones, comprendiendo que no son buenos o malos y que es posible actuar constructivamente con ellos; y por último aceptación propia y hacia los demás, la cual arrojó resultados positivos “reforzando la importancia de las áreas afectivas y sociales teniendo en consideración que es un movimiento pedagógico con trayectoria y cimientos

fundados en el respeto, reconocimiento y aceptación del otro como un legítimo ser” (Casanova, 2017 p. 77)

Desde la responsabilidad docente es necesario poner énfasis en reconocer que las habilidades socioafectivas, deben ser potenciadas, ya que estas: “Evolucionan en la medida que se las estimula y desafía. Esto implica que se requiere de una formación intencionada y gradual, para alcanzar los niveles de logro esperados en cada etapa” (Romagnoli, Mena, y Valdés, 2010, p.3) de lo contrario, afectan a la praxis y a sus agentes involucrados (contexto educativo).

Por otro lado, los y las estudiantes se ven presionados/as por el sistema educacional desde el estado, ministerio de educación, escuela, hasta las familias, para alcanzar los objetivos curriculares en un tiempo y de una forma predeterminada, sin considerar que existe una diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje individuales.

Dentro de este grupo existen estudiantes diagnosticados/as con NEE (necesidad educativa especial) que experimentan una doble presión por alcanzar estos objetivos.

El documento oficial del ministerio de educación, decreto 170, define al alumno con NEE del siguiente modo: “es aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (MINEDUC, 2007)

Estas necesidades se categorizan en dos tipos, de carácter transitorio y permanente, ambas definidas como consecuencias de una discapacidad, trastorno o condición diagnosticada por un profesional competente (del área de la salud), quedando en evidencia que las necesidades educativas especiales están ligadas a un diagnóstico clínico.

Pero estas no son las únicas necesidades educativas que se encuentran en la escuela, según Fernández (2013) “todos los alumnos tienen necesidades educativas comunes, que son compartidas por la mayoría, unas necesidades propias, individuales, y dentro de estas algunas pueden ser especiales”. (p.4)

Parte de la discusión sobre el término de necesidad educativa, se origina a partir de que este concepto se liga directamente a necesidad educativa especial y a su vez, ésta última se

asocia a una discapacidad. Debido al contexto histórico en el cual se enmarcan las necesidades educativas especiales y la educación especial, los cambios de enfoque han influenciado en la percepción y formas de ser abordadas y entendidas las necesidades educativas y sus subcategorías (comunes, individuales y especiales). Por lo que es necesario resaltar que necesidad educativa no es lo mismo que necesidad educativa especial.

Como estudiantes de pedagogía en educación diferencial y futuras docentes creemos que existe, además, otra categoría dentro de las necesidades educativas la que denominamos Necesidad Educativa Socioafectiva (NES). La cual, por lo anteriormente expuesto, no es reconocida ni mucho menos abordada por el sistema educacional formal chileno.

Desde la experiencia personal, académica y social, postulamos que todos y todas en algún momento de nuestras etapas educativas hemos presentado, presentamos o presentaremos una necesidad educativa de carácter socioafectivo.

Como ya quedó expuesto, no le atribuimos el concepto de especial a esta necesidad, ya que creemos que el ámbito socioafectivo es inherente a todo estudiante en su condición de ser humano. En consideración, resulta necesario para esta investigación, construir una definición propia de Necesidad Educativa Socioafectiva que permita, reconocerla y abordarla.

En el ámbito académico es fundamental fomentar el bienestar emocional e integral de los/las estudiantes. Como causa y efecto un alumno que atraviesa un proceso psicológico y emocional desgastante, inherentemente tendrá consecuencias a nivel académico. Si su rendimiento escolar se ve afectado (disminuido) también lo será su situación emocional, desencadenando o acentuando la desmotivación, desconcentración, desinterés, etc.

La escuela no ha podido gestionar efectivamente un trabajo articulado con las familias que de respuesta oportuna para abordar el área emocional de los y las estudiantes, por ejemplo, si un estudiante tiene una conducta violenta, en la mayoría de los casos tiene consecuencias como, suspensión, expulsión, jornadas escolares interrumpidas, entre otras. La escuela se desliga de la problemática para que sea resuelta en el hogar, sin tener la certeza de que esa medida sea la más efectiva, ya que, finalmente no se ahonda más en el origen que desencadena la conducta del o la estudiante.

Hemos evidenciado que las desregulaciones emocionales que gatillan conductas “inapropiadas” son considerados para la escuela como un problema del cual no se hace cargo. Al no considerar estas situaciones como una forma de expresión de las emociones y como parte de la condición humana, se reprimen o exageran conductas que subyacen de las emociones, no respondiendo al problema que gatilla este actuar.

En este sentido, tanto la familia como la escuela, de manera articulada y complementaria deben proporcionar los apoyos, herramientas y recursos que contribuyan a estos complejos procesos, “La relación que existe entre socialización y emociones no es una relación fácil, esta socialización empieza en la familia y prosigue en la escuela y en otras instituciones sociales.” (Cassasus, 2009, p.229).

Históricamente la escuela invisibiliza el área socioafectiva, como afirma Casassus (2017):

“Las emociones no han sido bien recibidas en el mundo de la educación. Las emociones han sido un tema tabú en relación al aula. A nivel de escuela, todos conocemos el curioso dicho que dice que “las emociones se dejan al lado de afuera de la puerta de la escuela”. Es más; el sistema educativo fue diseñado con el fin de reprimir y negar las emociones, convirtiéndose así en una institución intencionada y primordialmente racionalista y anti emocional.” (p.7)

Existen acciones genuinas por parte de los y las docentes para dar coberturas a estas necesidades educativas de carácter social (indagación, derivación a especialistas como psicólogos y/o asistente social, citación al apoderado entre otras acciones) y/o emocional (contención, motivación, entre otras) debido a que conocen a sus estudiantes y perciben conductas y actitudes cuando no son propias de él o ella.

Por lo mencionado anteriormente, los docentes actúan desde la propia voluntad intentando dar respuesta de manera individualizada cada caso, esto es realizado sin un instrumento que vaya guiando y evaluando el proceso, por ende, no existe un protocolo que ordene, supervise y acompañe el proceder del profesor/a en estas situaciones.

Lo dicho anteriormente se basa en la experiencia personal vivida en las etapas escolares como también en nuestras prácticas profesionales en los establecimientos educacionales.

En la educación chilena no se aplican estrategias formalizadas para el grupo curso, quedando en descubierto la para Ibáñez expone “necesidad de problematizar el cómo se producen y legitiman, o no, las experiencias humanas en la dinámica cotidiana en el aula” (2011, p.6). Como respuesta a esto, es nutritivo trabajar el ámbito emocional desde la socioafectividad de manera colectiva ya que según Ibáñez (2002): “la interacción profesor- alumno/ alumno- alumno, constituye un modo de relación que tiene importantes consecuencias para la formación de los estudiantes, tanto en lo personal como en lo académico” (p.3) con el objetivo de que tengan las herramientas necesarias para enfrentar las distintas situaciones que son parte de su vida diaria.

Por ello es necesario formular una conceptualización de NES que incorpore la definición, esencia y propósito de estos dos conceptos, Necesidades Educativas y Socioafectividad para proponer diferentes elementos que permitan diseñar estrategias que aborden las Necesidades socioafectivas dentro de las aulas.

La escuela, por ende, puede y debe hacerse cargo de sus estudiantes, no tan solo a nivel académico, sino que también a nivel socioafectivo. Para el/la docente debe ser primordial saber cuál es la disposición emocional de sus estudiantes para aprender, esto dependerá de cómo se sienta, si el estudiante se encuentra en un estado emocional favorable, se le facilitará la adquisición de conocimientos para el aprendizaje, de lo contrario nos vamos a encontrar con un estudiante en un estado vulnerable, donde durante el proceso de aprendizaje se presentarán distintas barreras de aprendizaje, las cuales dificultan el camino para llegar a adquirirlo, según Ibáñez : “las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán.”(2002, p.3).

Hemos podido observar y vivenciar cómo los y las estudiantes, de manera autodidacta se agrupan, con la necesidad de conversar, compartir y aprender del otro. El aula es un lugar de encuentro con la curiosidad, la reflexión y la resiliencia en donde de manera innata se va desarrollando la capacidad para poder interpretar el mundo propio y el de sus pares, dicha interacción se basa en la reciprocidad de lo emocional, gestual, expresivo, responsivo y corporal.

Esta necesidad de aprender con un otro(a) es la que se debiera potenciar y guiar de manera afectiva y efectiva aprovechando el espacio y tiempo que surge en este contexto. Como lo expone Ibáñez “el profesor o profesora, como ningún otro profesional, tiene a su cargo un espacio de convivencia prolongada con sus estudiantes, y por tanto una gran responsabilidad en el curso que toman las percepciones y creencias sobre el mundo de la vida que están construyendo esos niños, niñas y jóvenes (2014, p.6)

Es por ello que como profesoras y profesores debemos hacernos cargo de lo mencionado anteriormente, con las herramientas, capacidades y habilidades que cada profesional posea con el objetivo de ayudar, reforzar, apoyar, guiar y enseñar a estudiantes a ser seres íntegros y por qué no, felices, “todo lo cual permea su estilo de relación con los estudiantes y orienta distintos modos de convivencia, según se privilegie o no la participación, el respeto por la opinión distinta y la valoración de las experiencias previas” (Cornejo y Redondo, 2001; Díaz, T., 2007; Díaz, V., 2005, 2010; Ibáñez *et al.*, 2009,p.7)

Además de obtener resultados favorables en el corto plazo, proporciona efectos duraderos y concretos al largo plazo. ejemplo de esto sería, si un estudiante presenta dificultades en las habilidades sociales, teniendo un apoyo constante de parte de los docentes, en un futuro podrá incorporar y mantener de manera positiva las relaciones sociales.

Considerando todo lo expuesto anteriormente, pensamos que resulta necesario realizar esta investigación que integra una sistematización de literatura relevante a la socioafectividad en el aprendizaje, con las perspectivas sobre la experiencia educativa cotidiana de docentes chilenos, recogidas a través de cuestionarios cualitativos, esta técnica nos permitirá develar lo que sucede día a día en la escuela bajo la percepción de los encuestados, identificando los aspectos más recurrentes de ambas técnicas de recolección de información, para finalmente relacionar los textos con los resultados de los cuestionarios proponiendo elementos claves para diseñar estrategias que aborden las necesidades educativas socioafectivas.

De esta manera se complementa la teoría desde la revisión bibliográfica, con la práctica desde las experiencias de los cuestionarios cualitativos realizados a los/las docentes, demostrando el valor de las experiencias que se dan en la práctica educativa y de cómo estas también van formando la identidad del docente.

De esta manera pretendemos resolver esta problemática, visibilizando al estudiante como un ser integral cuyas emociones son parte de su conformación como humano en todas sus dimensiones. Comprobando que el desconocimiento de las emociones y más aún si no están equilibradas, pueden interferir en el desarrollo del aprendizaje de los y las estudiantes.

Por lo tanto, nuestra investigación “propone elementos para diseñar estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades educativas socioafectivas de los/las estudiantes”. Hemos hecho una revisión bibliográfica, donde consideramos que es de suma importancia para nuestra investigación saber qué es lo que los expertos proponen para mejorar los procesos educativos, para luego pesquisar los elementos más relevantes que se ajusten a nuestros propósitos.

Desde nuestra formación académica adoptamos la postura que considera fundamentalmente la importancia del constructivismo, las emociones y la interacción como punto de partida para identificar enfoques que incorporen estos conceptos.

OBJETIVO Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Pregunta de investigación: ¿Qué elementos son los más apropiados para diseñar estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades educativas socioafectivas de los/las estudiantes?

Objetivo General:

- ▣ Proponer elementos para diseñar estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades educativas socioafectivas de los/las estudiantes, a partir de la integración de propuestas teóricas focalizadas en la socioafectividad, contrastado con experiencias emergidas de la práctica pedagógica de profesores y profesoras en ejercicio.
- ▣ Objetivos específicos:
- ▣ Identificar elementos claves en la metodología interaccional integrativa de Nolfia Ibáñez y el enfoque de coexistencialidad de Patricio Alarcón, para la consideración de las necesidades educativas socioafectivas en la escuela.
- ▣ Contrastar, a través de un análisis bibliográfico, la metodología interaccional integrativa de Nolfia Ibáñez y el enfoque de coexistencialidad de Patricio Alarcón.
- ▣ Conceptualizar, a partir del área psicológica, social, antropológica y educativa, el término de Necesidades educativas Socioafectivas (NES).

- ▣ Comparar percepciones y experiencias de los y las docentes chilenos que se desempeñan en distintas escuelas, niveles educativos, con distintos años de experiencia, respecto a su quehacer pedagógico para responder a las necesidades educativas socioafectivas.
- ▣ Relacionar aspectos recurrentes y relevantes sobre el trabajo educativo en el área emocional presentes tanto en la revisión bibliográfica, como en las percepciones de los docentes, recogidas en los cuestionarios cualitativos.

MARCO TEÓRICO

1. Necesidad educativa especial

El término necesidad educativa especial nace mediante la publicación del informe Warnock, publicado en 1978, el cual llega a consolidar el término de necesidad educativa especial.

Durante los años 60 aparece el principio de normalización por N. Bank-mikkelsen formulado como: “La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible”, en Chile la reforma educacional del año 65, en el gobierno de Frei Montalva en un primer acercamiento a la necesidad educativa especial, estipula que: “la atención de a estos grupos especiales será un problema de organización escolar que deberá resolver cada escuela de acuerdo a sus características particulares” (Ministerio de Educación, 1965, p. 61) A pesar de que expone algunas formas de organización y proceder para la “atención” de estos grupos, son solo sugerencias dejando en libertad de acción de los establecimientos en cómo organizar los horarios y el personal adecuado para dicha labor.

Ya sea por organización de grupos de cursos o grupos diferenciales inter-cursos (incluyendo alumnos/as con bajo C.I.) o la formación de estos dentro del mismo curso, es

el/la profesor /a quien lidera los procedimientos pedagógicos para abordar de manera óptima las necesidades de los/las alumnos. Anuncia que en todos los casos “cada profesor tenga presente que por sobre los requerimientos del Programa, importa que todos los niños logren utilizar al máximo sus capacidades, promoviendo las situaciones pedagógicas que favorezcan el desenvolvimiento y desarrollo de ellas” (Ministerio de educación, 1965, p. 63). Todo esto, sin obviar la importancia de los recursos materiales (didácticos) recursos humanos (profesionales especializados) para el cumplimiento del enunciado. Mientras esto no ocurra “habría de cómo atenderlos en la mejor forma dentro de las disponibilidades de cada establecimiento” (Ministerio de Educación, 1965, p. 62).

La educación regular de esos entonces, comienza a incorporar las dificultades de aprendizaje de sus alumnos/as y aunque solo “propone” sistemas de organización atingentes para estos grupos, se puede inferir, que representan una preocupación del Estado dando un paso no menor a inclusión educativa básica, para efectos de una sociedad más productiva y democrática. “Los objetivos de la educación general básica serán propender al desarrollo integral de la personalidad del alumno, capacitarlo para una adaptación activa a la sociedad democrática y para promover los cambios inherentes a ella” (Ministerio de Educación, 1965, p. 48).

En la década del 70 el director ejecutivo de la asociación sueca para niños retrasados B. Nirje replantea este principio mencionando cómo :“Hacer accesible a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad”(1969), extendiéndose este principio a distintos países como Europa, Estados Unidos y Canadá, donde se replantea el principio por W. Wolfensberger (1972) desde una perspectiva más amplia como:“ Normalización es la utilización de medios, culturalmente tan normativos cómo es posible, en orden a establecer y/o mantener conductas y características personales que son tan culturalmente normativas cómo es posible” (p.28). Incorporando el principio de normalización a distintas áreas de la vida social incluyendo al ámbito educativo dando origen al ya mencionado Informe Warnock el que postula:

Que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera sean los problemas con los que se encuentren en sus procesos de

desarrollo y, en consecuencia, la educación queda configurada como un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos para que estos puedan alcanzar los fines propuestos (Godoy, meza, Salazar , 1978, p.3)

Es por esto que desde la década de los 80 y en adelante, la educación diferencial a pesar de ser abordada desde un enfoque clínico-rehabilitador, comienza a inclinarse hacia un modelo centrado en la educación y los aprendizajes, lo que genera énfasis en el sistema escolar desde la formación docente hasta la elaboración de planes y programas para la educación especial, esto produce un incremento de instituciones privadas cooperadoras del estado que crean escuelas especiales aumentando la cobertura a lo largo del país.

La matrícula de la educación especial en el año 1985 alcanzaba el total de 31.017 alumnos, distribuyéndose en 264 establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares no subvencionados.(Godoy, 2004, Meza, 2004, Salazar, 2004, p.10)

Paralelamente van surgiendo nuevos términos para definir la discapacidad por la Organización Mundial de la salud, que en los 90's definía la discapacidad como “ resultante de la interacción entre la deficiencia de una persona y las variables ambientales que incluyen el ambiente físico, las situaciones sociales y los recursos”(Andrea Zondek D, Mauricio Zepeda S, Francisco González M, Eladio Recabarren H.) FONADIS 11, lo que implicaba también formas de atender a las personas con discapacidad para mejorar la capacidades y competencias en las distintas áreas como en lo laboral , la salud, la educación así enfrentándose a los diversos ámbitos de la sociedad.

De acuerdo a la Organización Mundial de Salud:

Se entiende que discapacidad es cualquier alteración en la capacidad de la actuación y la participación de la persona, originada por una deficiencia, que representa una desviación de la norma generalmente aceptada en relación al estado biomédico del cuerpo y sus funciones. Las deficiencias pueden ser temporales o permanentes, progresivas, regresivas o estáticas y no tienen relación causal ni con su etiología ni en su forma de desarrollarse (OMS, 2002, p. 10).

Desde el surgimiento del principio de normalización y su evolución en los años siguientes, el concepto de integración nace como consecuencia de dicho principio, el que postula:

Es el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada. (Godoy, Meza, Salazar, 2004, p.9).

En este mismo periodo existe un cambio al principio de integración en el sistema educacional chileno adentrándose a los procesos de integración y participación de las personas con discapacidad, lo que implicó que los niños y niñas con y sin discapacidad se pudieran educar paulatinamente juntos en el marco de un currículum común : “Este enfoque se basa en la premisa que la integración no solo mejora las condiciones de aprendizaje de la población con discapacidad, sino que también beneficia a la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar” (Godoy, Meza, Salazar, 2004, p.9).

Dentro de este marco, el artículo 11 del documento 62 exento en 1988 se establecía que:

La dirección de las escuelas de la educación diferencial o especial extenderá certificado a los alumnos atendidos por deficiencias auditivas, visuales, motoras o por problemas graves del lenguaje oral- sin compromiso en el área intelectual sólo al término del periodo lectivo en que el alumno hubiere superado su déficit específico. (MINEDUC, 1983)

Dentro del marco del currículum común, se van promulgando excepciones reglamentarias los que se relacionan con la evaluación diferenciada, exención de las evaluaciones acumulativas hasta en dos asignaturas y la eximición de una asignatura, sin embargo se produjeron diversas dificultades, como por ejemplo la falta de especialistas en el ámbito escolar, la poca competencia y la falta de disposición del profesorado para integrar a los y la estudiantes con discapacidad, impulsó al ministerio de educación fijar normas técnicas para ir mejorando las prácticas docentes en las escuelas especiales, apoyando capacitaciones y perfeccionamiento, como por ejemplo, una importante acción de

perfeccionamiento llevada a cabo por el CPIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas)

A finales de los 80' y principios de los 90' en la modalidad de escuela especial se aplican protocolos educativos desde y para cada discapacidad (visual, auditiva, motora, etc.)

En 1990, existe la construcción de un proyecto político- cultural instaurado en las escuelas, así como también un conjunto de políticas educativas que se van articulando para los fines del régimen militar conservador, se dicta una ley que establece un cambio radical y estructural en todos los establecimientos del país. *“El 10 de marzo de 1990, bajo la dictadura militar fue publicada en el Diario Oficial de Chile la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, conocida en el país como LOCE (Olivares, 2014, p. 2).*

Esta ley nace en el contexto de cambio de mando presidencial, un día antes que Patricio Aylwin, tomara el mando del país. Esta ley realiza cambios externos e internos en las escuelas, liceos, educación parvularia y educación superior.

La LOCE se instala con la finalidad de regular y evaluar, fijando requisitos, esto mencionado por la ley:

“Artículo 1°. - La presente Ley Orgánica Constitucional fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media, y asimismo regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Del mismo modo norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel”. (MINEDUC, 1990)

El estado tiene la responsabilidad de otorgarle a sus cuidados el derecho de ser educados, esto dicho en la constitución de 1995:

La educación es una función primordial del Estado, que se cumple a través de un sistema nacional del cual forman parte las instituciones oficiales de enseñanza y las privadas que colaboren en su realización, ajustándose a los planes y programas establecidos por las autoridades educacionales. (Oliva, 2008, p.221)

Se realizan cambios al currículum, conocido como “flexibilidad curricular” en concordancia con los objetivos del régimen militar:

Planteando que los planes y programas de estudio debían adaptarse a las realidades y necesidades de cada establecimiento educacional. Para avanzar en dicha ‘flexibilidad’, se propusieron dos grandes líneas de acción: Por un lado, simplificar los planes y programas de estudio existentes en el país, y por otro, dotar a los directivos de los establecimientos educacionales, a los jefes de la Unidad Técnico Pedagógica y a los/as profesores/as jefes y de asignatura, de las facultades para adaptarlos y organizarlos en coherencia con las realidades de sus escuelas y cursos. (Ducasse, J. F. C, 2015, p.172)

Como todos los gobiernos que toman el mando de un país, pretenden instaurar “ideologías” propias de su sector político, en este caso del régimen militar, queda en evidencia en el artículo 6° de la LOCE. - “La enseñanza que se imparta en los establecimientos o instituciones educacionales no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.” (MINEDUC), así lo ratifica Augusto Pinochet en la carta al ministro de la época: “Se establece en esta época un currículum mínimo nacional de carácter “humanista cristiano”, que forme “buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas” (Falabella, 2015, p.705).

Falabella se refiere al currículum nacional mencionando que:

El currículum adquiere bajos grados de estructuración con el objeto que exista “libertad curricular”, aunque hay un control ideológico del régimen de “despolitización”. Se dibuja, de este modo, una alianza entre el pensamiento neoliberal y el conservador, sustituyendo la tradición de un Estado republicano laico. (Falabella, 2015, p.705)

Frente a este escenario, el estado regulador crea pruebas como el SIMCE, con el cual se propuso “proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo” (MINEDUC) al tener un carácter evaluativo y de estandarización, esta prueba censal es utilizada como un instrumento para visibilizar un comparativo de calidad

educativa entre las escuelas, entregando información de estas a las o los apoderados para que elijan, por ejemplo dónde matricular a sus pupilos/as. Falabella frente a esto además menciona que: “La evaluación nacional se plantea con el objeto de ser usada por educadores con fines pedagógicos y también para controlar, desde el Estado, el cumplimiento del currículum mínimo”. (Falabella, 2015, p.705)

Dentro de este mismo contexto, el estado cede parte importante de la responsabilidad financiera a las municipalidades descentralizando la educación, Oliva (2008), frente este artículo, menciona a Cox agregando que “Esto permite poner en práctica el principio de subsidiariedad mediante la municipalización y el cambio en el sistema de financiamiento de subsidio por alumnos o subsidio a la demanda (p.222)

El estado garantiza el derecho y deber de las/los apoderadas/os de elegir dónde educar a sus hijas/os, así lo menciona el artículo 2 de esta ley:

“Artículo 2°. - La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho; y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.” (MINEDUC, 1990).

La LOCE en este sentido regula tres aspectos básicos de la libertad la enseñanza de la constitución Chilena, estos serían: se fijan requisitos mínimos los cuales deben ser cumplidos en todos los niveles de enseñanza básica y media, siendo así el estado quien tiene la responsabilidad de velar para que esto requisitos sean cumplidos por los establecimientos nacionales, así lo establece el “Artículo 5°.- La enseñanza formal se denomina regular cuando sus niveles se imparten a educandos que cumplen los requisitos establecidos, de ingreso y de progreso en ella.” (MINEDUC, 1990), así como también estos requisitos mínimos deben ser cumplidos para el reconocimiento del establecimiento educacional.

“Artículo 3°. - El Estado tiene, asimismo, el deber de resguardar especialmente la libertad de enseñanza. Es deber del Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso de la población a la enseñanza básica.” (MINEDUC, 1990).

La libertad de la enseñanza expone el derecho de poder abrir, organizar y mantener un establecimiento educacional y así también el derecho de las y los apoderadas/os de elegir el establecimiento educacional que les parezca más pertinente.

Respecto a lo mencionado anteriormente el estado frente a la educación tiene una función primordial y así también las instituciones públicas de enseñanza con ayuda de entes privados, ajustándose a lo señalado.

Esta ley así como realiza cambios a nivel estructural, también las realiza dentro del contexto educativo, en la práctica docente como tal, ligado estrechamente a las exigencias del currículum nacional y el contenido academicista que incorpora la organización, la transmisión y la selección, debido a que los desarrollos curriculares que se instalan están vinculados con la lógica de la ciencia como disciplina, es decir, se va estableciendo prácticas educativas frente a lo exigido por el ministerio de educación: Oliva (2017) hace referencia al Gimeno Sacristán frente a estos cambios como: “una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrollará durante la escolaridad”(p.409).

La política educativa, dicho anteriormente tiene efectos dentro de los contextos escolares, precisamente dentro del aula, Oliva (2017) hace referencia sobre las determinaciones que se van realizando ante esto, haciendo referencia a (Silva, 1998, 1999): “determina qué conocimientos, estrategias y formas de evaluación son válidas en un proceso de inclusión de ciertos saberes e individuos, y de exclusión de otros. “(p.410)

Otra de las prácticas docente que se visualiza, es el modelo de evaluación junto con las exigencia establecida para que los y las estudiantes para alcanzarán los objetivos de aprendizaje, se traduciría al trabajo que realizan los y las docentes para que sus estudiantes tengan un buen rendimiento con respecto a pruebas estandarizadas como el SIMCE, el cual va a ir posicionando a los establecimientos educacionales según un rango de medición de resultados, así también a las y los docentes de estos establecimientos.

La LOCE, con respecto a la educación especial sólo la menciona en tres artículos:

Artículo 14: Tratándose de la enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, el Presidente de la República por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación Pública, podrá autorizar modalidades de estudio de menor o mayor duración.

Artículo 15: La edad mínima para el ingreso a la enseñanza básica regular será de 6 años y la edad máxima para el ingreso a la enseñanza media regular será de 18 años. Con todo, tales límites de edad podrán ser distintos tratándose de enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, las que se especificarán por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación Pública.

Artículo 74: los establecimientos educacionales de los niveles básicos, comunes y especiales, y media humanístico-científica y técnico profesional declarados cooperadores de la función educacional del Estado, se considerarán de pleno derecho reconocidos oficialmente para los efectos de esta ley.

Dicha ley no especifica protocolos, procedimientos ni reglamentos para abordar la Educación Especial o Diferencial, se centra mayoritariamente en la escuela regular.

En 1990 se implementó la reforma educacional, Ley 18.956, 1990, la Reforma incentiva la integración escolar a través de la modernización del sistema escolar, como queda en evidencia en el siguiente artículo:

Artículo 1: “Es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita de calidad, fundada en un proyecto educativo público laico, esto es, respetuosos de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad.” (Ley 18.956, Ministerio de Educación Pública)

Varias organizaciones sociales como la UNICEF, UNESCO, Naciones Unidas van impulsando el desarrollo de propuestas, informes y declaraciones generando compromiso en los países, para avanzar en temáticas educativas respecto a la integración y la inclusión, del mismo modo Chile se enmarca en estas políticas internacionales con el fin de alcanzar los objetivos que estos proponen.

Respecto a la UNICEF esta menciona que los Derechos de los Niños son la base para la existencia de sociedades más justas e igualitarias. En el largo recorrido que ha implicado para el ser humano aceptar que todos y todas tenemos los mismos derechos sin importar la etnia, la religión o la cultura, también se ha logrado desplegar el concepto urgente de que los niños y niñas son seres con derechos y que necesitan y deben ser protegidos. (UNICEF, 1990)

Es por esto que UNICEF logra que el 20 de Noviembre de 1989 la firma de la Convención sobre los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Dentro de estos derechos, se indica que el desafío de la inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales es un importante compromiso con el objetivo de que éstos puedan lograr que todos sus derechos se cumplan sin ser vulnerados.

Los principios básicos que deben orientar la política educativa para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad son los mismos que conduce la política para cualquier niño.

Estos principios están confirmados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, particularmente en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1990).

El que los niños, niñas y adolescentes sean titulares de derecho, hace urgente y necesario llevar a cabo cambios culturales, legales e institucionales para que estos derechos sean respetados y puedan ser exigidos de una manera efectiva.

La Convención sobre los Derechos del Niño aprobada por Chile en los años 90' tiene una propuesta muy clara en torno a la educación, este hecho entregó la responsabilidad al estado de ser el encargado de entregar educación a todos/as los/las niños/as.

Considerando que la educación puede colaborar para lograr un mundo más seguro, o más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo ayuda con respecto al progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional.

En el año 1990 se realiza la conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), aprobando la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, que abarcan

tanto los instrumentos esenciales para el aprendizaje (la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y seguir aprendiendo. Aquí se establece la amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo. (UNESCO,1990)

Años más tarde en esta misma línea, la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad organizada por UNESCO en 1994 en Salamanca, España, propone profundizar la discusión y reflexionar acerca de las prácticas educacionales que resultan en escuelas no accesibles a todos los estudiantes ampliando la desigualdad social de diversos grupos. La Declaración de Salamanca proclama que las escuelas comunes deben ser la opción para todos los estudiantes y representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias. (UNESCO, 1994)

Mientras tanto en los establecimientos educacionales de Chile se matriculaba a estudiantes con discapacidad a escuelas y liceos regulares, esto incentivado por la promulgación del decreto supremo exento 490/90 el cual: “Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes” debe procurarse, como objetivo primero, que se desarrolle en condiciones de asistencia cotidiana, ofrecer opciones educativas, prevención, rehabilitación o habilitación integral que favorezca el desarrollo personal y social del discapacitado. (Ministerio de Educación Pública)

En 1998 el Decreto supremo N°1 exento su artículo 4°, señala que es competencia de la Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva, la aprobación de proyectos de integración educativa, considerando el tipo de discapacidad, la aceptación de la comunidad escolar, la existencia de personal idóneo y recursos materiales necesarios y suficientes”

Entre 1992 y 1997 existen avances en estas perspectivas que contribuyen en igualdad de condiciones, respecto a la participación y aprendizaje de los y las estudiantes, a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE).

En los próximos años se desarrollaron políticas de integración escolar, las cuales fueron fomentadas por el Programa de Integración Especial, se entiende integración escolar como: “una nueva forma de concebir los procesos educativos, de abordar las diferencias individuales de los alumnos y de utilizar los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir tanto en el establecimiento educacional como en su entorno”. (Godoy, Meza, Salazar , 2004, p.15)

Esta política de integración escolar se deriva de los acuerdos internacionales y está normada por la Ley N 19.284, la que: “Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad”. (1994)

Podemos visibilizar cambios continuos frente a diferentes decretos o leyes que van generando transformaciones al sistema educacional, una de ellas a mencionar es la LGE el cual su dispositivo principal es el Objetivo de Aprendizaje que vincula la formulación del aprendizaje, con su seguimiento y evaluación.

La LGE surge del Consejo Asesor Presidencial para la Educación superior que agrupa las demandas provenientes de la movilización estudiantil secundaria del 2006, donde los y las estudiantes tenían una serie de reclamos, entre las que destacan: Derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), derogación del decreto 524 publicado el 11 de mayo de 1990, que regula los Centros de Alumnos, fin de la municipalización de la enseñanza, estudio y reformulación de la Jornada Escolar Completa (JEC), gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), pase escolar gratuito y unificado, tarifa escolar gratuita en el transporte escolar para la Educación Media.

Intentado dar respuesta a estas demandas, se proponen una serie de propuestas de reforma a la LOCE que se articulan en un proyecto de ley. Dicha ley fue promulgada por la ex presidenta de la República Michelle Bachelet el 17 de agosto de 2009, con el fin de reemplazar la LOCE.

La Agencia de calidad, es quien estará encargada de resguardar y asegurar el cumplimiento de los estándares de calidad de la educación que defina el Ministerio de Educación. Ésta deberá definir estándares de calidad académica comunes a todos los establecimientos

educacionales, los que tendrán que ser sancionados por el nuevo Consejo Nacional de Educación.

La definición de estos estándares permitirá a las familias exigir igualdad de condiciones de calidad para todos los establecimientos (calidad docente, recursos e infraestructura educacional, cumplimiento curricular, etc.). Esta definición de estándares permitirá de igual manera vincular la subvención escolar a objetivos de calidad.

la Superintendencia de Educación, es quien tendrá la misión de regular y controlar el uso de los recursos fiscales. Su función será la fiscalización y auditoría de la rendición de cuentas de los establecimientos y sus sostenedores.

Mediante estas dos últimas entidades es que el artículo 6 se logra llevar a cabo.

“Artículo 6º.- Es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad y procurar que ésta sea impartida a todos, tanto en el ámbito público como en el privado.”
(Ley N°20370, 2009)

Concretamente el fin es resguardar que los recursos que el estado aporta sean utilizados en beneficio de una educación de calidad y no desviados hacia otros fines. Frente al incumplimiento de esta obligación la Superintendencia establecerá sanciones específicas.

De acuerdo a las prácticas educativas con la creación del Consejo Nacional de Educación, la LGE fortalece nuevas atribuciones del mismo en relación al sistema escolar: aprobación de estándares, informar plan de evaluaciones, informar normas sobre calificación y promoción..

Existen cambios a nivel Currículum escolar, se modifica la actual estructura curricular, la ley establece que el estado debe elaborar bases curriculares para los 3 niveles del sistema: educación parvularia, educación básica y educación media.

En la educación regular con respecto a la NEE (necesidad educativa especial), como se menciona en el Artículo 10.- se garantiza a los y las estudiantes en el caso de tener necesidades educativas especiales ; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo” (Ley N°20370, 2009).

La ley general de educación estipula respecto a la educación especial o diferencial que:

- Artículo 23:

La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje. (Ley N°20370, 2009)

Y en cuanto a los/las alumnos/as dice que: “Se entenderá que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.”

En cuanto a funcionamiento, “la modalidad de educación especial y los proyectos de integración escolar contarán con orientaciones para construir adecuaciones curriculares para las escuelas especiales y aquellas que deseen desarrollar proyectos de integración”.

El Decreto Supremo N°170/2009 surge a partir de la Ley N° 20.201 que establece: “normas para la integración social de personas con discapacidad” (MINEDUC)

El decreto supremo 170: “fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial”.

Este documento protocolar guía el proceso de evaluación diagnóstica para alumnos y alumnas con NEE, estipulando a los profesionales y especialistas encargados de diagnosticar cada condición o discapacidad, regulando la subvención destinada específicamente a los diagnósticos que se encuentran detallados dentro del documento.

El decreto N°170

Regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por lo que se podrá impetrar el beneficio de la subvención de Estado para la educación especial. (MINEDUC ,2010)

En cuanto al alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales se considera la misma definición que postula la Ley General de Educación (LEGE).

El Decreto N° 170:

Categoriza las necesidades educativas especiales de los estudiantes en permanentes las cuales son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad” y transitorias que “son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada. (MINEDUC,2010)

A continuación, se presentan las NEE que se establecen en el decreto:

Necesidad educativa transitoria-	Necesidad educativa transitoria.
<ul style="list-style-type: none"> • Trastorno Específico del aprendizaje.(DEA) • Trastorno Específico del Lenguaje. (TEL) • Trastorno Déficit con y sin Hiperactividad.(TDA-TDAH) • Rendimiento en pruebas de coeficiente 	<p>Necesidades Educativas permanentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discapacidad Visual. • Discapacidad

<p>intelectual(CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.</p>	<p>Auditiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disfasia Severa. • Trastorno Autista. (TEA) • Deficiencia Mental Severa o Multidéficit.
---	--

En esta época se visualiza una transición de un enfoque integrador a un enfoque inclusivo a pesar de que las políticas públicas presenten un desfase entre el ideal y la puesta en práctica de la acción inclusiva. Mientras el enfoque integrador, si bien promueve la igualdad de derechos de las personas con discapacidad, continúa siendo un sistema segregador donde la diversidad se reduce a condiciones diagnosticables. Por su parte el enfoque inclusivo impulsa y orienta la transformación de la sociedad intentado eliminar la segregación en todos los ámbitos de esta.

Un año después se promulga la ley que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad, Ley 20.422/2010.

Cinco años después se promulga el Decreto N°83, el que surge a partir de la Ley N°20.845/2015 de inclusión escolar la que expone:

A los estudiantes con discapacidad, enriquecer su enseñanza y poder participar y progresar en los procesos y objetivos de aprendizaje, con las adecuaciones curriculares que requieran, favoreciendo para ellos mejores alternativas de continuidad de sus trayectorias educativas, de tránsito de la escuela especial a la educación regular, de certificación de estudios y posibilidades de egreso de acuerdo a sus diversas trayectorias educativas, y de continuación de sus estudios, entre otros aspectos.

Dicho decreto “aprueba orientaciones y criterios de adecuación curricular y promueve la diversificación de la enseñanza, para todos los estudiantes de educación parvularia y

educación básica y no solo para aquellos que presentan necesidades educativas especiales”.(Decreto 83, MINEDUC)

Se considera la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, demostrando que desde la implementación de este se pueden eliminar barreras para el aprendizaje “cualquier niño, niña o joven dentro del aula, en virtud de sus características individuales o las circunstancias de su contexto, podría encontrar en algún momento de su trayectoria escolar, barreras para aprender” (MINEDUC), abordando o considerando la diversificación de las estrategias pedagógicas como un elemento clave y accesible para el aprendizaje de todos y todas, y no exclusivamente para los/las estudiantes con NEE.

Al ser necesario procurar diversificar la enseñanza, se llevó a cabo la implementación del Decreto 83 que promueve la diversificación de la enseñanza estableciendo criterios y orientaciones de adecuación curricular para alumnos con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. (MINEDUC, 2015)

El decreto surge a partir de lo establecido en el artículo 34 de la Ley general de Educación el cual pide que se definan criterios y orientaciones de adecuación curricular para que en los establecimientos se puedan planificar nuevas propuestas educativas de calidad y adecuadas para estudiantes que lo requieran en escuelas regulares, especiales y con o sin programas de integración escolar.

En el tránsito de un enfoque de integración hacia uno inclusivo, las leyes y decretos en vigencia se modifican o sustituyen por aquellas que concuerden respondiendo al contexto presente. “Una vez que entre en vigencia en el nivel correspondiente, deroga los decretos por déficit” (Decreto N°83/2015). Entonces las escuelas especiales también deben regirse por el actual decreto, y dejar de funcionar en base a los antiguas políticas que estaban especializados según discapacidad o condición. (N°86, N°87, N°89, N°577, N°815).

El decreto N°83/2015, el que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de educación parvularia y educación básica, a pesar de tener un enfoque pedagógico, contextualizado y diversificado, el cual: “tiene como propósito definir criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan planificar propuestas educativas de calidad para los estudiante.”(Decreto N°83)

no hace modificaciones ni mejoras al PIE, por lo que, no erradica dicho sistema que propone el decreto 170.

Los criterios y adecuaciones entraron en vigencia de forma gradual, desde el año escolar 2017, de esta forma los establecimientos que encuentren pertinente aplicar antes las adecuaciones podrán hacerlo a partir de la publicación de este decreto.

Los distintos principios para orientar las adecuaciones del Decreto N°83, 2015 son :

- **Igualdad de oportunidades:** Debe enfocarse a que todos los alumnos y alumnas desarrollen plenamente su potencial, independiente de sus condiciones y circunstancias. La adecuación en este sentido constituye una herramienta que permite equiparar las condiciones para que los estudiantes con NEE puedan acceder, progresar y participar en su proceso de enseñanza de aprendizaje.
- **Calidad educativa con equidad:** El decreto procura que todos los estudiantes alcancen los objetivos que estipula el currículum.
- **Inclusión educativa y valoración de la diversidad:** Se debe promover el acceso, presencia y participación de todos los alumnos, especialmente de los que se encuentran excluidos valorando, respetando y reconociendo sus diferencias.
- **Flexibilidad en la respuesta educativa:** Se deben dar respuestas flexibles que favorezcan el acceso, la permanencia y el progreso de todas las alumnas y alumnos especialmente de aquellos que requieran más apoyo.

La adecuación curricular es una manera de generar condiciones en el sistema educativo que responden a las necesidades y características individuales de los estudiantes y de sus procesos de aprendizaje, resguardando su permanencia y progreso en el sistema escolar (MINEDUC, 2015).

Este documento oficializa y exige la implementación del DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) que es una herramienta de apoyo para los/las docentes en la implementación de estrategias pedagógicas para el universo de estudiantes a través de tres principios: “ 1) Proporcionar múltiples medios de presentación y representación, 2) Proporcionar múltiples

medios de ejecución y expresión, 3) Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso”.

Estos principios son la base para fomentar múltiples formas de demostración, expresión, comprensión, interés, y persistencia para el control y regulación de los propios procesos de enseñanza/aprendizaje.

Su objetivo es orientar la acción pedagógica que los docentes deben implementar para apoyar el aprendizaje del o la estudiante y tener un seguimiento de las adecuaciones que se realizan.

Cuando se han aplicado todas las estrategias del DUA y aún así no se puede llegar a cumplir los objetivos de aprendizajes esperados, es necesario realizar las adecuaciones curriculares en el plan de estudios a los y las estudiantes que así lo requieran.

Las adecuaciones curriculares a utilizar para los estudiantes con necesidades educativas especiales no deberían afectar los aprendizajes básicos imprescindibles; por lo tanto, es importante considerar en primera instancia las adecuaciones curriculares de acceso antes de afectar los objetivos de aprendizaje del currículo. Estas, a través de mínimos ajustes, posibilitan que los y las estudiantes participen en el currículum nacional en igualdad de condiciones que los y las estudiantes sin necesidades educativas especiales. Cuando estas medidas no responden a las necesidades educativas de estos, se debe realizar un Plan de Adecuación Curricular Individualizado (PACI).

Por lo mencionado anteriormente, la inclusión escolar que considera la visibilización y reconocimiento de la diversidad se ha definido hace décadas, sin embargo solo hace algunos años se han realizado reales intentos de llevarla a cabo, mediante, los decretos y leyes a favor de ésta, entre otras medidas. De acuerdo a Ainscow y Booth (2000),

Se puede entender por inclusión educativa el proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables; potenciando en las escuelas aquellos procesos que llevan a

incrementar la participación y el aprendizaje de los niños y niñas, y a reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad (p.6)

Realizada esta revisión de la epistemología de las necesidades educativas “especiales” dentro de la educación regular, constatamos que en el proceso educativo desde la implementación de este ha sido paulatino, con méritos de avanzar hacia una real inclusión educativa abordando áreas y prácticas que favorezcan el aprendizaje.

Estas normativas implican respetar el derecho de todos los niños y niñas a acceder a una educación de calidad sin tener ningún tipo de discriminación.

La exclusión y segregación de estudiantes es un problema que compete a los niños y niñas que presentan algún tipo de discapacidad, esto se ve reflejado en muchos establecimientos educacionales, estudiantes con problemas de tipo económicos, de rendimiento o conducta, sufren este tipo de discriminaciones. La discapacidad es tan sólo una de las causas de exclusión, de ahí la magnitud de abordar el tema desde una mirada global. (UNICEF, 2011)

Chile es uno de los países que a través de la ley de inclusión pretende dar fin a la exclusión y segregación escolar, de ahí la importancia de establecer normas para lograr llegar a una educación inclusiva que busque responder a la diversidad y necesidades de cada estudiante.

2. Socioafectividad

Uno de los aspectos relevantes que necesita una educación inclusiva es la incorporación de la socioafectividad, la cual se basa en la consideración de las emociones mediante la interacción.

Es necesario contextualizar el término de socioafectividad y explicarlo, separándolo en dos conceptualizaciones que componen la palabra (componente social y el afectivo). Lo social desde la socialización y afectividad relacionado a las emociones intra e interpersonales.

Las definiciones de los enfoques nombrados, se ajustan a lo que entendemos por socialización y afectividad, estos conceptos van evolucionando y perfeccionándose con el pasar del tiempo y a partir nuevas investigaciones.

Socialización puede definirse a partir de diferentes áreas, desde la psicología según los enfoques: conductual, estructural cognoscitivo, psicoanalítico y psicoanalítico crítico, con la sociología y la antropología.

La psicología desde el enfoque conductual, refiere que la socialización se focaliza en comportamientos observables, entendiéndose como “un elemento integrador del individuo y su medio, así, pretende que el individuo "aprenda" por medio de estímulos y refuerzos, las normas, valores y costumbres que le ofrece el medio social, para que se adapte mejor a él.” (Díaz, 1988, p.12)

Piaget define el proceso de socialización desde el enfoque cognoscitivo de la psicología como un proceso que ocurre en diferentes etapas, y existen supuestos del comportamiento humano que son fundamentales para la socialización. El primero es el supuesto biológico, el cual considera que a partir de los procesos de acomodación y adaptación todo comportamiento se basa en el sustrato biológico. El segundo es el supuesto social como un determinante del comportamiento y plantea el efecto del medio sobre este. Y el tercero, el supuesto dialéctico basado en la articulación de los dos supuestos nombrados anteriormente (Díaz, 1988)

La socialización desde la psicología psicoanalítica es el resultado del conflicto entendiéndose este como la desadaptación del medio “social” el individuo encuentra las relaciones que lo han conducido a dicho conflicto intentando buscar, a través del camino individual, resolución, (...) los instintos básicos deben ser subordinados a corde a las normas sociales útiles permitiendo la formación de grupos y la posibilidad de procesos enfáticos imprescindibles para la cooperación humana." (Díaz, 1988, p.14)

La socialización desde la psicología del psicoanálisis crítico, corriente expuesta por Lorenzer (1983) “se entiende como un proceso que actúa de manera activa sobre el agente socializado y el agente socializador” (Citado en Díaz, 1988, p.14) en existen distintas interacciones dependiendo de las/los agentes socializadores que permiten la reflexión crítica y por lo tanto puede existir una transformación de la realidad.

Según el área sociológica, Díaz (1998) señala que “la socialización se produce a partir de la relación entre el individuo y la sociedad” (p.6). Varios autores han abordado este tema, Durkheim postula que “la socialización se da en la educación y se produce por parte de las generaciones mayores a los niños.” (Citado en Díaz, 1998, p.6)

Los sociólogos alemanes Berger y Luckman (1983) postulan que el proceso de socialización es donde: “el individuo no nace miembro de una sociedad, nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad.” (Citado en Díaz, 1998, p.6)

Desde la antropología la socialización se entiende según Díaz (1988) como un “proceso mediante el cual el individuo adquiere sensibilidad hacia la existencia social, hacia las obligaciones y presiones de la vida de grupo y aprende a desenvolverse dentro de las condiciones culturales de la sociedad en que vive.” (p.16)

En términos generales Mead (1984) define que el proceso de " socialización" es aquel que le permite al individuo desarrollar su potencial de ser social en la medida en que puede y debe vivir en la sociedad. (citado en Díaz, 1988, p. 17)

La socialización se establece como ,un sistema macrosocial que surge desde la interacción, está como un medio desde una condición microsocia, así lo afirma Díaz (1988): “La socialización que se da mediante la interacción, En la interacción se establece una dinámica entre participantes activos que se encuentran en diversos espacios y se sociabilizan mutuamente, constituyéndose en agentes del proceso”. (p.18)

Entonces socialización es la acción de relacionarse con un otro/a en donde influyen tanto aspectos individuales como sociales, propiciando o no la interacción y del modo que se va construyendo. En consecuencia modifica o influye a quienes interactúan, comportamientos, reflexiones, percepciones, sentir, entre otras acciones que se intercambian al momento cada interacción, entendiend que cada interacción es única e irrepetible.

Así las formas de socializar dependen también de los modelos establecidos de convivencia de cada grupo cultural, lo que va interviniendo en los tipos de interacción, y estas a su vez de manera micro van permeando, los macro sistemas de socialización y viceversa

En la misma dirección afectividad se define desde distintos ámbitos, para generar una visión más amplia del concepto, debido a la complejidad e integralidad que este conlleva. Dentro de este mismo marco la afectividad se relaciona estrechamente a las emociones, por lo tanto, en adelante se hará referencia a este concepto.

La afectividad está vinculada directamente con las emociones de las personas, Chaves (1995) citado en González, M & González (2000) manifiestan que la “afectividad es un conjunto de sentimientos expresados a través de acciones entre personas en cualquier contexto social en que estén inmersos los individuos”. (p.218)

En cuanto a la afectividad, el Ministerio de Educación refiere a esta como “un conjunto de emociones, estados de ánimo y sentimientos que permean los actos de las personas, incidiendo en el pensamiento, la conducta y la forma de relacionarse con uno mismo y con los demás” (MINEDUC, 2013)

Este aspecto es de tal importancia ya que, es parte de la condición humana, por lo que no se intenciona si no que surge de manera innata o instintiva entre o hacia otro ser humano desde el periodo de gestación.

Según Céspedes (2008) “Los inicios de la afectividad humana ponen de relieve un hecho innegable: el ser humano comienza la vida íntimamente unido a otro ser humano, preparando durante semanas ese encuentro amoroso primario denominado apego.” (p.74)

La dimensión afectiva debe ser visibilizada y abordada porque es lo primordial para la integralidad de las personas, como postula Hernández (2005) “La dimensión afectivo-emocional debe ser planteada como eje vertebrador del desarrollo integral de las personas.” (p.4)

Las emociones desde el área biológica según Maturana (2004): “Corresponden a dinámicas corporales internas (...) Esto significa que, las emociones surgen en el flujo de nuestra dinámica corporal interna, aquello que distinguimos al distinguir emociones en la vida diaria, son tipos o clases de conductas relacionales.” (p.64). El sustento biológico explicaría el origen y funcionamiento de las emociones y de cómo estas, a través de su expresión, se traducen en distintas acciones.

Para entender las emociones postulamos a Maturana (1996):

Si queremos conocer la emoción del otro debemos mirar sus acciones; si queremos conocer las acciones del otro, debemos mirar su emoción. Estas miradas solo son

posibles en la medida en que no prejuzguemos lo que vamos a ver antes de mirar, y ese es un acto de sabiduría (p. 41).

Desde el aspecto emocional, tiene una consideración no menor. Mirar la emoción del otro/otra y su respectivo accionar, sin un previo juicio, es una característica propia de las personas sabias.

El medio, en este caso, sería el espacio de encuentro para la interacción “las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la realización del ser social que viven en la aceptación y respeto por sí mismo tanto en la aceptación y respeto por el otro.” (Maturana, 1990, p.33)

Cabe destacar que los factores externos o ambientales influyen de manera significativa en las emociones, según Céspedes (2008) “Las emociones son el resultado del procesamiento que efectúa las estructuras de la vida emocional de los cambios corporales frente a las modificaciones internas y/o ambientales.” (p.21)

A través de toda la información recopilada entendemos la socioafectividad como la relación que existe entre las emociones, desde una condición biológica e inherente al ser humano, junto a la socialización que se da a través de las interacciones que se establecen con un otro/a como seres sociales que somos, y que, a su vez, se condiciona por factores ambientales, contextuales, culturales, entre otros. La relación socio-afectiva es recíproca entre emoción e interacción, en donde ambas son co-dependientes, complementándose y sustentándose una a la otra, es decir, no existirá una relación socioafectiva si no se funda en una emoción/ interacción, cualesquiera éstas sean.

METODOLOGÍA

1.Fundamentación metodológica:

Esta investigación es de carácter cualitativo, esta no busca analizar datos basados en la medición numérica ni análisis estadísticos, sino que, a través del análisis de la bibliografía elegida, reconocer e identificar enfoques, posturas y perspectivas junto con ello la

realización y aplicación de cuestionarios cualitativos a docentes para finalmente con ambas técnicas identificar elementos claves, para crear estrategias pedagógicas que abordan las necesidades educativas socioafectivas.

Según Cornejo, Sanhueza y Rioseco (2012) en los métodos cualitativos las descripciones son detalladas de las situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. (...) el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión de grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción o introspección con grupos y comunidades. (p.20)

En una primera etapa se trabajó con un diseño documental donde realizaremos una recopilación de información para luego interpretarla a fin con los propósitos de nuestro tema investigativo referido a las necesidades educativas socioafectivas (NES). Se realiza una revisión bibliográfica de autores cuyos enfoques incorporen los criterios de: constructivismo, emociones e interacción.

A partir del paradigma donde se sitúan los autores es necesario destacar las posturas de estos, de cómo las exponen y expresan según sus experiencias y percepciones poniendo énfasis en aquellos aspectos relevantes para nuestra investigación que concuerde con nuestra visión.

A partir de esto surge el enfoque de coexistencia de Patricio Alarcón y la metodología integrativa interaccional de Nolfi Ibáñez.

En una segunda etapa se realizó una exploración de apreciaciones con el aporte de cuestionarios cualitativos a distintos/as docentes, pesquisando sus percepciones y experiencias personales, evidenciando así la realidad que se vive en la escuela chilena.

A partir de estas técnicas de investigación la interpretación de las investigadoras juega un rol fundamental para alcanzar con ambas (revisión bibliográfica y cuestionarios cualitativos) el objetivo propuesto, incorporando aspectos claves de la teoría y la práctica Cornejo (2012): “Las subjetividades del investigador y de aquellos a los que estudia son

parte del proceso de investigación. Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, acceso de irritación, sentimientos etc., se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la interpretación. (p.8)

Si bien la educación socioafectiva es un concepto relativamente nuevo, buscamos mediante la revisión bibliográfica respaldar nuestras ideas con estudios previamente realizados.

“La investigación documental tiene un carácter particular de dónde le viene su consideración interpretativa, intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos. (Vargas, 1992, p.26)

Esta manera es la más atingente, ya que utilizamos los recursos de información de diversos textos y cuestionarios haciendo una vinculación, entre ambas fuentes de investigación, interpretando la realidad para comprenderla mejor. Para esta comprensión es necesario el debate y la conversación constante entre las investigadoras, durante todo el proceso de investigación para incorporar cada punto de vista, logrando la articulación de las diferentes interpretaciones.

La revisión bibliográfica incorpora autores que se vinculan directamente con el contexto educativo chileno, así mismo los encuestados, ya que la información debe ser situada para luego, dentro de este mismo espacio, generar propuestas de cambio en la escuela chilena.

Muestra corpus documental

3. Corpus y grupo de estudio

3.1. Corpus documental

Consideramos necesaria la delimitación de las fuentes de información, para esto, utilizaremos un corpus bibliográfico basado en autores chilenos que hagan referencia al contexto o realidad chilena. Consideraremos expertos a quienes hayan desarrollado investigaciones en áreas que enfatizen la importancia de la emocionalidad dentro del aula, precursores de teorías y/o metodologías pedagógicas.

Es fundamental conocer la realidad chilena reivindicando nuestro contexto escolar, debido a que existen muchos referentes de modelos extranjeros que, si bien, pueden abordar la “socioafectividad” de manera eficaz, son o están descontextualizados y no se ajustan a nuestras necesidades que son particulares y se diferencian de otras localidades o de otros países. Respecto a esto, se han implementado algunos modelos pedagógicos extranjeros que no han podido impactar exitosamente en el sistema educacional chileno a pesar de pretender obtener los mismos resultados de su país de origen.

Las teorías del y la autora deben incorporar los aspectos del constructivismo, ya que creemos que esta teoría abarca aspectos fundamentales de cómo los y las estudiantes son protagonistas en la construcción de sus propios aprendizajes a través de las experiencias. Además, durante los años de nuestra formación académica hemos estudiado diferentes enfoques en donde el constructivismo resulta atingente a nuestra visión como futuras pedagogas.

Criterios para la construcción de la muestra corpus que se analizará en la etapa de investigación documental:

- Constructivismo: enfoque pedagógico que se centra en la participación activa del estudiante para la construcción de su propio aprendizaje
- Emociones: parte integral del ser humano, son respuestas a una reacción biológica traducida en diferentes sentires, gatillada por una experiencia en particular.
- Interacción: relación que se funda entre dos o más personas que comparten un contexto situacional.

A partir de estos criterios los enfoques resultantes son Coexistencialidad (Patricio Alarcón) y la Metodología Interaccional Integrativa (MII) de Nolfi Ibáñez.

Los documentos analizados son los siguientes:

Autor:	Patricio Alarcón
--------	------------------

Metodología/enfoque:	Coexistencialidad	
Bibliografía revisada		
Título de texto:	Año de publicación	Tipo de texto
<i>“Coexistencia y Educación</i>	2013 2015	Libro
<i>La pedagogía de la coexistencia: fundamentos, distinciones y condicionantes</i>	2019	Artículo
<i>Pedagogía de la coexistencialidad</i>	2016	Artículo
<i>Algunas distinciones preliminares sobre la esclavización de la libertad</i>	2019	Artículo
<i>Reflexiones y distinciones sobre una integración educativa coexistencial</i>	2008	Artículo

Autor:	Nolfa Ibáñez Salgado	
Metodología/enfoque:	Metodología interaccional integrativa (MII)	
Bibliografía revisada		
Título de texto:	Año de publicación	Tipo de texto
<i>Metodología Interaccional Integrativa Lineamientos Generales</i>	1987	
<i>Los profesores y la reforma</i>	1998	Artículo
<i>El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa.</i>	2001	Artículo
<i>Las emociones en el aula</i>	2002	Artículo
<i>Las emociones en el aula</i>	2004	Libro

<i>Evaluación del contexto interaccional en aulas de educación parvularia, básica, y media.</i>	2010	Artículo
<i>Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores.</i>	2011	Artículo

3.2.Muestra para los cuestionarios

La siguiente etapa es la realización de cuestionarios cualitativos, donde se encuestaron a nueve profesionales de la educación regular de distintos establecimientos educacionales, para los cuestionarios cualitativos los criterios establecidos para definir a los participantes son:

- Profesoras y profesores: Se determina que sean profesoras y profesores porque son quienes establecen relación directa con las y los estudiantes en la escuela, específicamente el aula, y además son uno/a los/las principales actores que pueden implementar estrategias pedagógicas.
- Desempeño la docencia: Las y los profesores encuestados deben desempeñar la docencia ya que cuentan con el acceso al grupo curso, conociendo tanto las características individualidades de cada estudiante como también las del curso, esta posición es la que al profesor o profesora le otorga la experiencia en la cotidianidad de las clases, lo que es parte fundamental para nuestra investigación.
- Escuela regular básica - media: Se elige el contexto de escuela regular ya que como estudiantes en práctica estamos inmersas en este contexto, trabajando en el programa de integración escolar, por lo tanto, nos acomoda abordar nuestra investigación en la enseñanza básica y media, esto no quiere decir que necesariamente las necesidades educativas socioafectivas no abarquen los otros

niveles de educación (pre básica, superior) ni tampoco otros tipos (escuela de lenguaje, especial, comunitaria, adultas/os, etc.

Estos criterios fueron determinados ya que son acordes para develar la información que se ajusta a nuestra investigación, es fundamental contar con las y los docentes que estén inmerso en el sistema educacional chileno para un levantamiento de información contextualizado y además que esté ejerciendo su rol docente en el aula, con el fin de recabar información empírica respecto a sus propias prácticas pedagógicas.

Con el énfasis puesto en las experiencias y reflexiones de los/las encuestados/as, respecto a su ejercicio docente nos entrega información concreta del quehacer docente, frente a ello, Cornejo, Mendoza Y Rojas mencionan que: “Al utilizar el relato (...) en investigación, trabajando analíticamente sobre el relato de una persona sobre sí misma o sobre un aspecto de su vida, situamos un segundo nivel de interpretación: interpretamos una producción del narrador, que a su vez, es una interpretación que hace de su propia vida.” (p.30)

No se realizó una distinción en cuanto a las menciones/especialidad de las y los profesores/as porque nos resulta útil e importante contar con una variedad para visibilizar si esta influye o no en la práctica pedagógica, así como tampoco se seleccionó a docentes que hayan egresado de alguna casa de estudio en particular, queriendo evidenciar si existe o no algún contraste influyente en cómo abordar la emocionalidad.

Respecto al tiempo del ejercicio de la docencia, no estipulamos ni un mínimo, ni un máximo de años de experiencia debido a que esta diversidad nos puede otorgar una variada información y de que, si, por ejemplo, las características de las prácticas pedagógicas aplicadas respecto a la socioafectividad, tiene o no relación con sus años de experiencia o año de egreso universitario.

A continuación, daremos a conocer la información de los encuestados:

INFORMACIÓN DE ENCUESTADOS

NOMBRE	ESPECIALIDAD	AÑOS DE EXPERIENCIA	TIPO DE ESTABLECIMIENTO
Sujeto 1	Educadora de párvulos/ Profesora general básica	24 años	Subvención compartida
Sujeta 2	Profesora Diferencial DI / DEA / TEL	31 años	Particular subvencionado
Sujeta 3	Mención inclusión escolar	8 años	Particular Subvencionado
Sujeto 4	Licenciatura en Educación con mención en inglés y pedagogía en inglés.	6 años	Particular Subvencionado
Sujeto 5	Educación Física y Salud	3 años	Particular Subvencionado
Sujeta 6	Pedagogía en educación general básica.	12 años	Municipal
Sujeto 7	Necesidades educativas transitorias	3 años	Particular subvencionado
Sujeta 8	Matemática	4 años	Particular subvencionado

Sujeta 9	Química	4 años	Particular subvencionado
----------	---------	--------	-----------------------------

Las etapas nombradas a continuación no necesariamente tienen un orden secuencial, lo que significa que una no siempre va después de la otra, por lo que se puede dar el caso que varias etapas se den en el mismo tiempo y distinto orden.

Primera etapa: formulación del problema y revisión de antecedentes

Se realizó una revisión y análisis de las siguientes temáticas:

- Necesidad Educativa Especial: Partimos haciendo una revisión histórica de las necesidades educativas especiales, ya que de este concepto se extrae el concepto de necesidad educativa.
- Leyes y reformas de la educación regular: se analizaron algunas de las reformas educacionales más relevantes en la educación chilena para entender cómo cambian las prácticas pedagógicas y como la educación especial es integrada a la educación regular.
- Decreto 83 y socioafectividad: Descripción del último decreto instaurado en la reforma educacional, el cual marca un hito para la incorporación del paradigma inclusivo, dentro de este mismo enfoque incorporamos el término de socioafectividad, conceptualización abordada desde diferentes áreas: psicológica, antropológica, sociológica y educacional.

Segunda etapa Estudio documental

Se definieron criterios para seleccionar los autores que abordan los enfoques que se ajusten a nuestros intereses y así posteriormente realizar la revisión bibliográfica.

- Revisión bibliográfica: desde el enfoque de la coexistencialidad de Patricio Alarcón y la Metodología Interaccional Integrativa de Nolfia Ibáñez, a través de fichas bibliográficas.

- Análisis bibliográfico por categorías preestablecidas (relación emoción-aprendizaje, obstaculizadores y propuestas de los autores) y subcategorías de estas mismas (aspectos que los autores coinciden y aspectos con distintos énfasis) para una organización de la información recopilada.
- Conceptualizar Necesidad Educativa Socioafectiva (NES): Enlace que hacemos a partir de los conceptos claves de nuestra investigación, necesidades educativas y socioafectividad.

Tercera etapa Estudio empírico

- Realización de cuestionario cualitativo a partir del análisis bibliográfico: las preguntas tienen estrecha relación con las categorías preestablecidas.
- Aplicación de cuestionarios cualitativos: a través de diferentes redes de contacto.
- Análisis de los cuestionarios a través de las categorías preestablecidas (relación emoción- aprendizaje, obstaculizadores y propuestas de los autores)

Cuarta etapa: análisis de datos

- Análisis de resultados: dilucidando y diferenciando desde análisis bibliográfico con el análisis de los cuestionarios cualitativos, aspectos que coinciden.

Quinta etapa redacción informe final

- Proponer elementos para estrategias pedagógicas que abordan las necesidades educativas socioafectivas.
- Conclusiones.

2. Técnicas para la recolección de la información:

Las técnicas que utilizamos para nuestra investigación por un lado serán las fichas bibliográficas para la revisión documental, las cuales nos permitirán registrar los elementos centrales del material utilizado y además ocuparemos los cuestionarios cualitativos, con el

objetivo de recolectar información que nos proporcionan las experiencias y percepciones de los encuestados que en este caso son profesoras/es.

Revisión documental

La importancia de las fichas bibliográficas es que nos permitirán sintetizar y ordenar la información recopilada mediante categorías preestablecidas: relación emoción-aprendizaje, obstaculizadores y propuesta de el y la autora definidas a partir de los temas más relevantes de cada metodología/enfoque. También, esta misma información se organizará con categorías preestablecidas: temas de consenso y énfasis divergente, esto nos proporcionará la facilidad para comparar ambos textos, verificando la rigurosidad y sistematicidad del proceso investigativo.

"Una ficha bibliográfica corresponde a un documento breve que contiene la información clave de un texto utilizado en una investigación. Puede referirse a un artículo, libro o capítulos de este" (Alazraki, 2007).

Por lo tanto el objetivo de las fichas bibliográficas es resumir a partir de elementos claves la información de los textos según Nolfi Ibáñez y Patricio Alarcón.

Cuestionario cualitativo

El cuestionario cualitativo se realiza respecto a las mismas categorías preestablecidas en las fichas bibliográficas, ya que esos aspectos son los que queremos indagar, se constituye a partir de índices temáticos, como lo son: consideración de las emociones de los estudiantes en el aula, experiencia docente, percepción de la vinculación entre emociones y aprendizaje, obstaculizadores y facilitadores para abordar las emociones en el aula, propuestas y finalmente consecuencias emocionales del estallido social en las/los estudiantes.

Sampieri (1998) postula que "El instrumento más utilizado para recolectar datos es el cuestionario"

Las preguntas de nuestro cuestionario son abiertas, ya que busca recopilar percepciones y experiencias personales en cuanto a las subjetividades de cada actor. Esto es consistente

con la aplicación de cuestionarios dentro de un enfoque cualitativo. Según Sampieri H (1998)“La única opción para la investigación cualitativa mediante cuestionarios consiste en utilizar preguntas abiertas.”

Esto, mediante un cuestionario de preguntas abiertas que pueda abarcar a la mayor cantidad de personas, con la finalidad de llegar de manera cualitativa a realidades subjetivas.

Es necesario visualizar a través de los cuestionarios el quehacer pedagógico desde la experiencia empírica, para así finalmente construir a través de esta retroalimentación y la anterior revisión bibliográfica, el diseño de los elementos para diseñar estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades educativas socioafectivas de los/las estudiantes.

Carta Gantt

La Carta Gantt: Refiere a la presentación del programa de trabajo detallado en el cual se entregan fechas o periodos de tiempo acotado, en este caso registrado semanalmente. Las actividades realizadas se fueron desarrollando de manera transversal según el dinamismo propio de la investigación y trabajo en equipo. Representando también una guía para la organización y así el logro de los objetivos de la investigación.

ACCIONES	JUNIO				JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Conceptualizar Necesidad Educativa.																								
Conceptuali																								

zar socioafectiv idad.																				
Conceptuali zar Necesidad Educativa Socioafecti va (NES)																				
Revisión bibliográfic a de NES en área biológico																				
Revisión bibliográfic a de NES área psicológico																				
Revisión bibliográfic a de NES área pedagógico																				
Contactar a expertos escogido																				

análisis entre ambos (contrastación análisis de muestra documental y cuestionarios cualitativos)

Estos niveles se llevarán a cabo mediante categorías preestablecidas estas son emoción/aprendizaje, obstaculizadores y propuestas.

1) Relación emoción/aprendizaje

El aprendizaje desde las emociones con la interacción: en esta categoría se analiza la relación entre aprendizaje, emoción e interacción. La y el autor/a junto con los/las docentes exponen la articulación y relevancia de estos conceptos y cuál es su influencia en el aprendizaje dentro del sistema escolar.

Esta categoría se establece a partir de la relevancia que le otorgamos a la socioafectividad en el ámbito educativo, término asociado con las emociones. Se evidencian las perspectivas de él y la autora y las/los docentes para respaldar nuestra postura investigativa.

La interacción es el componente social de la socioafectividad, el cual, incorpora todo tipo de relaciones humanas. Por lo tanto, debemos contar con el sustento teórico que entregan las/los autores y el sustento empírico de las y los profesores/as encuestados para fundamentar el análisis.

En cuanto al aprendizaje es necesario comprender la relevancia de las emociones y cómo estas influyen en este proceso. Entendiendo que el aprendizaje es el principal objetivo de la educación.

2) Obstaculizadores

No es azaroso que las metodologías que elegimos para la muestra documental y los cuestionarios cualitativos contemplen críticas al sistema educacional chileno, señalando los obstaculizadores en la incorporación de la socioafectividad dentro del sistema educativo. Al identificar las barreras del sistema educacional, desde la teoría y la práctica, se pueden

proponer los elementos de cambio para las prácticas pedagógicas, en las que aborden las NES.

3) Propuestas

Esta categoría se establece a partir de nuestro objetivo general donde se busca proponer elementos para abordar las necesidades educativas socio afectivas, enfatizando en la recopilación de información, preguntas que intencionan encontrar propuestas en cuanto a la teoría de los autores y las experiencias de los/las profesores/as encuestados/as que describen el quehacer pedagógico y con esta información poder posteriormente complementarlas a nuestras futuras propuestas. No basta tan solo con identificar las problemáticas, sino que, proponemos buscar soluciones tentativas a estas.

Primer nivel de análisis Muestra Documental

Este análisis será realizado a partir de categorías descriptivas como mencionamos anteriormente, emoción/aprendizaje, obstaculizadores y propuestas. Cada categoría será analizada en dos subcategorías: temas de consenso y énfasis divergentes.

Relevancia

Recurrencia

- Temas de consenso: Se refiere a cuando el autor y la autora coinciden en temas relevantes para nuestra investigación con el propósito de relacionar la metodología interaccional integrativa y el enfoque coexistencial.
- Énfasis divergentes: Se refiere a temas en común con distinto énfasis que van apareciendo en la investigación y que tienen una relevancia a partir de cada enfoque respectivamente.
- Dentro de estas subcategorías surgen categorías emergentes, temas recurrentes que mencionan ambos autores, representados en los subtítulos de estas categorías, los cuales son de gran importancia para el objetivo de nuestra investigación.

Este análisis fue organizado de la siguiente forma:

Categoría 1) relación emoción/aprendizaje

1.1 Temas de consenso

1.2 Énfasis divergente

Categoría 2) Obstaculizadores

2.1 Temas de consenso

2.1.1 Docentes autoritarios

2.1.2 Invisibilización de las emociones

2.2 Énfasis divergentes

2.2.1 Resistencia a la innovación

2.3.3 Características de la educación tradicional desde la homogeneización

Categoría 3) Propuestas

3.1 Temas de consenso

3.1.1 Prácticas pedagógicas

3.1.2 Formación docente

3.1.3 Currículum.

3.1.4 Emociones en el contexto educativo

3.1.5 Interacciones en el contexto educativo

3.1.6 Constructivismo

3.2 Temas divergentes

3.2.1 Enfoque coexistencial

3.2.2 Metodología interaccional integrativa

2.Análisis de los cuestionarios cualitativos

Categoría 1 relación emoción/aprendizaje

Pregunta 3. ¿Qué vinculación crees que hay entre emociones y aprendizajes y cuál es su relevancia en el contexto escolar?

Pregunta 6.1. Con respecto al “estallido social” ocurrido en Chile en octubre del 2019, ¿qué efectos o consecuencias identificaste en tus estudiantes?

Categoría 2 Obstaculizadores

Pregunta 4.1. A partir de tu experiencia ¿cuáles son los *obstáculos* que te han impedido o permitido respectivamente, abordar las emociones de los estudiantes en el contexto escolar?

En ámbitos como:

- Currículum:
- Formación docente:
- Interacción en el aula:
- Menciona otro que consideres relevante:

Categoría 3 Propuestas

Pregunta 1. ¿De qué manera abordas las emociones de tus estudiantes?

Pregunta 2. Relata una experiencia donde has abordado las emociones de tus estudiantes.

Pregunta 4.2.A partir de tu experiencia ¿cuáles son *facilitadores* que te han impedido o permitido respectivamente, abordar las emociones de los estudiantes en el contexto escolar?

En ámbitos como:

- Currículum:
- Formación docente:
- Interacción en el aula:
- Menciona otro que consideres relevante:

Pregunta 5. ¿Qué propondrías para abordar de mejor manera las emociones de tus estudiantes, y por qué?

Pregunta 6.2. Con respecto al “estallido social” ocurrido en Chile en octubre del 2019 ¿Cómo se abordó en el establecimiento y cuál fue tu participación?

Organización de información por categorías:

Categoría 1) relación emoción/aprendizaje

1.1 vinculación crees que hay entre emociones y aprendizajes

1.2 Estallido social” (efectos o consecuencias identificaste en tus estudiantes)

Categoría 2) Obstaculizadores

2.1 Currículum

2.2 Formación docente

2.3 Interacción en el aula:

2.4 otro.

Categoría 3) Propuestas

3.1 vinculación entre emociones y aprendizajes

3.2 experiencia donde has abordado las emociones

3.3 Facilitadores

3.3.1 Currículum

3.3.2 Formación docente

3.3.3 Interacción en el aula:

3.3.4 otro

3.4. Propuesta para abordar de mejor manera las emociones

3.5 Estallido social” (como se aborda en el establecimiento)

Categoría 1 relación emoción/aprendizaje

Pregunta 3. ¿Qué vinculación crees que hay entre emociones y aprendizajes y cuál es su relevancia en el contexto escolar?

Segundo nivel de análisis Cuestionarios Cualitativos

Mantendremos las categorías descriptivas, emoción aprendizaje, obstaculizadores y propuestas y utilizaremos el criterio de recurrencia para las respuestas de los cuestionarios.

Criterios: Recurrencia.

Los datos se organizan de la siguiente manera, cuando hablamos de mayoría nos referimos a que 5 o más profesores/as responden de manera similar respecto al énfasis de sus respuestas y cuando hablamos de minoría nos referimos a que 4 o menos profesores/as coinciden en el énfasis sus respuestas.

Estas seis preguntas se dividen en tres categorías: *relación emoción/aprendizaje*, *obstaculizadores* y *propuestas*. Las respectivas respuestas de las preguntas 3 y 6.1 corresponden a la categoría de “*Relación emoción-aprendizaje*”. Las respuestas de las preguntas: 1,2, 4.2 2, 5 y 6.2 corresponden a la categoría “*Propuestas*”. Por último, las respuestas de la pregunta 4.1 corresponden a la categoría de “*Obstaculizadores*”.

*En el caso de la pregunta cuatro y seis, se divide cada pregunta en dos categorías. En la pregunta cuatro se divide la pregunta en la categoría, *obstaculizadores* y *facilitadores*, relacionando obstaculizadores en la categoría tres (obstaculizadores) y facilitadores en la categoría dos (propuestas).

En la pregunta seis referida al estallido social los efectos o consecuencias que se identificaron, se relaciona en la categoría uno (relación emoción/aprendizaje) y el cómo se abordó en el establecimiento, lo relacionamos con la categoría dos (propuestas)

- ***Categoría 1 relación emoción/aprendizaje***

Pregunta 3. ¿Qué *vinculación* crees que hay entre emociones y aprendizajes y cuál es su *relevancia* en el contexto escolar?

Pregunta 6.1. Con respecto al “estallido social” ocurrido en Chile en octubre del 2019, ¿qué *efectos* o *consecuencias* identificaste en tus estudiantes?

- ***Categoría 2 Obstaculizadores***

Pregunta 4.1. A partir de tu experiencia ¿cuáles son los *obstáculos* que te han impedido o permitido respectivamente, abordar las emociones de los estudiantes en el contexto escolar?

En ámbitos como:

- Currículum:
- Formación docente:
- Interacción en el aula:
- Menciona otro que consideres relevante:

- ***Categoría 3 Propuestas***

Pregunta 1. ¿De qué manera abor das las emociones de tus estudiantes?

Pregunta 2. Relata una experiencia donde has abordado las emociones de tus estudiantes.

Pregunta 4.2. A partir de tu experiencia ¿cuáles son *facilitadores* que te han impedido o permitido respectivamente, abordar las emociones de los estudiantes en el contexto escolar?

En ámbitos como:

- Currículum:
- Formación docente:
- Interacción en el aula:
- Menciona otro que consideres relevante:

Pregunta 5. ¿Qué propondrías para abordar de mejor manera las emociones de tus estudiantes, y por qué?

Pregunta 6.2. Con respecto al “estallido social” ocurrido en Chile en octubre del 2019 ¿Cómo se abordó en el establecimiento y cuál fue tu participación

Tercer nivel análisis de muestra documental y cuestionarios cualitativos

En este nivel relacionamos los puntos concordantes entre la perspectiva de la y el autor y los/las docentes encuestados. Si bien hay algunos aspectos que no son recurrentes, si son relevantes para la investigación, por lo cual también fueron considerados

En la categoría de propuestas se realizó un cuadro comparativo donde se destacan propuestas desde la metodología interaccional integrativa, el enfoque coexistencial y las estrategias recurrentes de los/las docentes que se extrajo a partir de los cuestionarios cualitativos, complementando estos tres aspectos.

La información fue organizada de la siguiente manera

Categoría 1) relación emoción/aprendizaje

Categoría 2) Obstaculizadores

2.1 Currículum , con respecto las horas destinadas a abordar el área emocional en el aula.

2.2 Formación docente, con respecto a las herramientas teoricas

Categoría 3) Propuestas

3.1 Currículum

3.2 Apoyos

3.3 Rol docente

3.3.1 Rol docente en el estallido social

3.4. Prácticas

3.4.1 Conversación

RESULTADOS

1. Análisis documental

1) Relación emoción/Aprendizaje

Esta categoría abarca, en su gran mayoría, la relación que existe entre la emoción para el aprendizaje y cómo estas influyen en este proceso dentro del contexto educativo tradicional según las posturas del autor y la autora.

1.1 Temas de consenso

Ambos autores coinciden en la definición de emociones desde el enfoque de H. Maturana. Ibáñez utiliza su definición para emociones, como:

distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. (...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción. (2002) p. 2

Ibáñez siguiendo la línea de Maturana, menciona que: “Todo sistema racional se constituye en el operar con premisas aceptadas *a priori* desde cierta emoción” ([Maturana \(1990\)](#) Ibáñez (1998) p.5), entendiéndose así que la emoción es previa a lo racional.

(...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción” (Maturana 1990 p.20-21).

Alarcón del mismo modo expande la idea de Ibáñez ,visibilizando las consecuencias de la no-aceptación de la complejidad del otro.

los niños al incorporarse al sistema escolar, son seres completos; que operan como una totalidad corporal, emocional y a medida que transcurre el tiempo va siendo podado, fragmentado, escindido, se le separa emoción de pensamiento, cuerpo de mente, hemisferio derecho de hemisferio izquierdo y así sucesivamente. (Alarcón, 2015, p. 76)

Desde esta perspectiva lo racional y lo emocional son dos elementos que funcionan en congruencia, la emoción antecede la razón, siendo la emoción el motor que mueve la razón y la acción por lo que no debiese existir una segmentación de estos.

Interacción y emoción son imprescindibles una de la otra debido a que ambas operan de manera simultánea, donde se da la construcción de procesos psicológicos individuales como lo son, por ejemplo, el habla social lo que a su vez da paso a la comunicación.

Parte constitutiva de los dos enfoques (Coexistencia/MII) resaltan la importancia de la interacción entre sujetos y con el medio.

Ambos autores reconocen la historia, disposición emocional y experiencia de los interactuantes como características que influyen y determinan el tipo de interacción que surge entre ambos.

Cabe mencionar que los autores enfatizan la importancia de la interacción para el desarrollo integral de los y las estudiantes, así como también de los y las docentes debido a que las interacciones positivas tiene resultados positivos, según Ibáñez (2014): “la atención pedagógica a la diversidad, la valoración de las experiencias previas y el propiciar un estilo de interacción grato en el aula no sólo mejoraría la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, sino también su desarrollo como personas”(p, 5.)

Ambos autores plantean, que como seres vivos somos estructuralmente predeterminados por nuestra biología la cual opera con esta secuencia del sentir-pensar-actuar. Por ejemplo, en uno de los aspectos que los autores coinciden es el contexto escolar donde se debiese propiciar el aprendizaje, Alarcón menciona lo siguiente:

“Una educación que tenga como su principal objetivo, otorgarles a los estudiantes un espacio-tiempo, un contexto de co-aprendizaje, donde aprendan a ser; aprendan a ser con el otro y, a hacer que el otro sea”. (Alarcón, 2015, p.70)

En el mismo sentido, Ibáñez señala: El aprendizaje es social, se aprende con los otros en el contexto en el que nos encontremos y dispongamos para ello, mencionando Ibáñez, en

palabras de Stanford y Roark (1981) que: “los estudiantes aprenden lo que valen realmente unos de otros y aprenden lo que la sociedad espera de ellos por sus maestros. Así pues, sus interacciones sociales se convierten en el medio por el cual aprende” (Ibáñez, Barrientos, Delgado y Geisse, 2004).

A partir de estos aspectos: la interacción, el contexto, experiencias previas, disposición emocional, influyen en el aprendizaje, estos aspectos se deben visibilizar y abordar en el contexto educativo, considerando además que el aprendizaje surge con los/las otros/as, es decir, el aprendizaje se da de manera social.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, Ibáñez afirma en sus estudios, que: “Sabemos que la evaluación de los aprendizajes se realiza mayoritariamente a través de pruebas u otras evaluaciones de producto, y que los factores que inciden en el resultado que el estudiante obtiene en ellas van más allá de lo puramente cognoscitivo” (Ibáñez et al., 2004, p.8). Así mismo Alarcón (2016) agrega que: “No considerar la transitoriedad de lo evaluado equivale a dejar de ver el contexto en que se desenvuelve, a dejar de verlo como un sistema vivo y complejo, a reducirlo y simplificarlo a la categoría de un objeto.” (p.47)

Ambos autores coinciden en que las evaluaciones estandarizadas no incluyen otros aspectos y contextos que influyen en el proceso y resultado del aprendizaje.

Para ambos autores el hecho de que no haya avances con respecto a la forma en que se dan las relaciones interpersonales entre los actores del sistema educativo, impide obtener una conexión entre ambos, la cual es desfavorable, ya que no permite que se genere un buen ambiente propicio para el aprendizaje, Alarcón postula:

la educación, en general, se ha basado en una práctica pedagógica de la no-existencia, en una praxis educativa que se relaciona con un otro o alumno, descrito con una existencia parcial o supuesta, y en un dominio de interacciones con un predominio de la negación de la existencia propia y la del otro. (Alarcón, 2015, p.27)

Ibáñez menciona: “(...) en lo que se refiere a las interacciones, aspecto que, según los resultados de las últimas evaluaciones de desempeño docente en Chile, parece ser de los más débiles en el ejercicio profesional”. Ibáñez, 2011, p. 471).

1.2 énfasis divergentes

Respecto a la interacción, Alarcón (2016) sostiene que:

tiene que haber una emoción que constituya las conductas que resultan en interacciones recurrentes (...) hay dos emociones que hacen esto posible o no: estas son el rechazo y el amor, “el rechazo constituye el espacio de conductas que niegan al otro como legítimo otro en la convivencia; el amor constituye el espacio de conductas que aceptan al otro como un legítimo otro. (p.37)

Ibáñez se refiere a la interacción como: “a la relación que se establece entre dos o más personas que comparten un contexto situacional. Las características de esta relación corresponderán al modo en que las personas involucradas se distinguen mutuamente.” (2001 p.3).

Por lo que para Ibáñez es primordial que los seres se reconozcan como únicos e irrepetibles y que mediante sus experiencias se genere una interacción. Bajo esta lógica el profesor/a reconoce al estudiante cuando realiza acciones tales como, preguntas abiertas en las cuales va validando sus respuestas.

Alarcón (2016) se refiere a la relación del docente como:

El tema pendiente dentro de la reflexión *ontopedagógica* es la coexistencialidad o relación de validación existencial profesor-alumno en el contexto del co-aprendizaje. Si bien este proceso por ser recursivo y co-construido es también co-responsable, quien debe asumir un rol más protagónico en esta coexistencialidad es el docente, es sin duda el mejor candidato para asumir el cambio. (p.92)

Así Ibáñez (2001) destaca en sus investigaciones, a partir de las percepciones de los estudiantes respecto a las interacciones en el aula, que las emociones favorables tales como:

interés y/ o entusiasmo o alegría y satisfacción, por ejemplo, “cuando muestra interés por nosotros” “cuando el profesor(a) permite opinar, debatir, participar, se interactúa con el profesor(a)”, “cuando podemos expresar lo que sentimos”, entre otras. (p.7)

Mientras que Ibáñez, en este apartado pone el énfasis al reconocimiento del otro, en la clase misma (dentro de aula) y en cómo debe ser la interacción desde el profesor para propiciar emociones favorables para el aprendizaje, Alarcón habla de la validación como una acción de amor hacia el otro trascendiendo la instancia de la clase.

Según Ibáñez (2001):

los estilos de interacción dependen de la distinción que cada uno de los participantes en ella haga de los otros y de su circunstancia, hay que hacerse cargo de que esa distinción depende a su vez de como se ha construido, de las experiencias previas de cada uno, por lo que la manera de percibir al otro en esta relación dependerá de la historia de cada participante. (p.4)

Mientras que Alarcón (2016) se refiere a:

la interacción educativa” (...) se entiende como el fenómeno ocurrido en el contexto escolar del presente (del aquí y el ahora) entre dos interactuantes, en donde a lo menos uno de ellos tiene la intencionalidad consciente de producir una modificabilidad estructural que considera positiva para el otro. (p.38)

A pesar de que ambos autores mencionan la interacción como un aspecto relevante, Alarcón pone énfasis en la intencionalidad que tiene un sujeto hacia otro/a, mientras que Ibáñez se refiere a que la interacción dependerá de cada sujeto y sus experiencias.

Los tipos o estilos de interacción dependen de las experiencias de los interactuantes, esta diversidad de interacciones según Alarcón encajarían o pertenecen en una de sus dos categorías: la del rechazo o desamor, donde el otro se visualiza con un ser fragmentado (solo como estudiante y no como un individuo constituido por muchas y complejas aristas) o en la categoría del amor donde el otro es validado en su totalidad del ser (es estudiante pero también, es niño, hijo, amigo, compañero, hermano etc.).

Es decir, cuando se valida al ser, se genera un espacio de relaciones basadas en la confianza donde se da la libertad de expresarse, esto en el contexto educativo por ejemplo se traduciría en preguntar, opinar, conversar, participar, etc.

De esta forma podemos relacionar la visión de Alarcón basada en la de Maturana, respecto a la validación del otro como un legítimo ser.

Con los resultados de las investigaciones y conclusiones respectivas de Ibáñez (2001) esta interacción de validación o legitimación (desde la/el profesor) de un otro en el aula (hacia la/el estudiante), se refleja en la oportunidad que proporciona el docente de que sus estudiantes quieran y puedan expresarse en libertad y con seguridad en sus clases.

Los efectos de dichas interacciones se pueden visibilizar en los comportamientos, actitudes y disposiciones que se producen dentro y fuera del aula y que del mismo modo intervendrán en futuras interacciones.

Ibáñez comprueba que el efecto que tiene una buena interacción profesor-alumno, alumno-alumno junto con un buen clima de aula, desencadena emociones favorables en el estudiante y estas a su vez ayudan a que tenga mejor disposición en el aula posibilitando que el aprendizaje ocurra. De esta forma se cumpliría un objetivo principal de la MII, al “Modificar la actitud frente a la situación escolar” en palabras de Ibáñez:

El logro de estos objetivos se evidencia en los siguientes comportamientos, cada uno de los cuales es consecuencia del anterior: Interés por participar, Aumento de la atención y concentración, Mejor comportamiento en el aula Interacción adecuada con sus pares, Mejorar nivel de lenguaje, Actividad intelectual mejor organizada (resolución de problemas más complejos y a una mayor velocidad), Aprendizaje de contenidos programáticos. (1987 p.24)

Para Alarcón, también, los efectos de una interacción de validación/ amor resulta en una intimidad educativa: entendida como el encuentro del aquí y el ahora de dos existencias (profesor-estudiante) dando paso a una buena convivencia (ser, amar, aprender, hacer) esto daría a los estudiantes confianza para expresarse como por ejemplo desde manifestar con libertad cualquier inquietud hasta expresar sentimientos con el habla y/o acciones.

Así mismo Ibáñez profundiza frente al contexto escolar mencionando como primordial el clima escolar definiéndolo como el: “Clima escolar la disposición de quienes participan en las interacciones en las situaciones de aprendizaje-enseñanza” (2011 p.462). Asimismo, agrega una definición de la Unesco sobre clima escolar: “el clima escolar es la variable que más contribuye a la explicación del logro de los estudiantes” (Unesco, 2008:154)

Así mismo Alarcón (2016) menciona que respecto a estas relaciones que se generan en la escuela depende de las interacciones ejemplificándolo así:

Mi escuela es el profesor que me tocó” es una afirmación que subraya la importancia del proceso educativo que ocurre dentro del aula, constituyendo un buen esfuerzo por aproximarse al núcleo o epicentro del proceso educativo, (...)considerado como el único contexto posible para el aprendizaje o más específicamente para el co-aprendizaje. (p.38)

El aprendizaje tanto educativo como personal dependerá del clima que se da en el aula, el cual será percibido por profesores y estudiantes, si este es positivo permitirá un desarrollo favorable respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta creencia es propia, tanto para los teóricos de la educación como para aquellos que la llevan a la práctica y sus resultados van más allá de lo puramente cognoscitivo.

“Para los profesores, la concepción de aprendizaje está estrechamente vinculada a una disposición emocional favorable, ya sea que se trate de aprendizaje de contenidos, de comportamientos o de actitudes,” (Ibáñez, 2011, p. 470).

Alarcón postula que existen dos emociones (rechazo y amor) que condicionan el tipo de interacción, Ibáñez refiere que existen dos tipos de emociones las que categoriza en favorables y desfavorables para el aprendizaje a grandes rasgos, en el contexto educativo las emociones favorables y desfavorables influyen en el aprendizaje, mientras que Alarcón relaciona las emociones antes mencionadas determinando la relación profesor-alumno, en consecuencia, también el aprendizaje.

Específicamente (Ibáñez,2002) las emociones favorables para el aprendizaje son: Interés y/o entusiasmo, Alegría y/o satisfacción y las emociones desfavorables para el aprendizaje: Rabia y/o Impotencia, Inseguridad y/o miedo.

Alarcón explica que la emoción de amor es cuando existe una validación de un otro/a, y la de rechazo refiere a que no legitimamos a un otro como legítimo otro invalidando el ser, ambas relaciones determinan el tipo de interacción resultante y sin la emoción no se da una interacción propiamente tal, Respecto a la emoción “de no haberla sólo existen encuentros casuales y separaciones” (Alarcón, 2016, p.37).

Son las emociones las que desencadenan el comportamiento, por lo tanto, también el cómo nos relacionamos, pensamos y actuamos. Específicamente para efectos de esta investigación, a partir de los autores entonces las emociones determinan si aprendemos o no y cómo lo hacemos.

Si las emociones definen el espacio de acciones posibles de realizar, entonces las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán Ibáñez (Ibáñez, 2002, p. 3).

La emoción precede la razón, de igual forma, la emoción desencadena la acción, por lo que ocurriría una ordenada secuencia emoción-razón-acción. A modo de ejemplo: me siento feliz, pienso de manera positiva y actúo acorde a dicha emoción y razón respectiva.

Ibáñez refiere que el aprendizaje se da con una disposición emocional favorable, Alarcón postula que, para generar aprendizaje como un proceso integral, que si bien incorpora a las emociones como un aspecto fundamental no es lo único que interfiere en este proceso.

Para Ibáñez la acción representa aprender y se refiere en sus investigaciones a la acción como el aprender, crear o emprender. Estos se fundamentan siempre en una emoción (positiva) que surge en contexto internacional adecuado. Ibáñez “el cambio de emoción cambia la acción o el dominio de conductas de estudiantes y profesores, (...)puesto que son esas emociones las que están en la base de las acciones posibles de emprender.” 2001 p. 4).

Alarcón (2016) frente a lo mencionado postula que “el proceso enseñanza-aprendizaje se percibe desde una mirada más eco-sistémica, más circular otorgándole mayor relevancia a la retroalimentación, donde lo holístico, lo interactivo y la mediación son componentes imprescindibles y relevantes”. (P.63)

Así mismo desde la parte docente Ibáñez y Alarcón menciona el saber pedagógico, Ibáñez articula la relación que existe entre teoría y práctica relacionando las emociones con el aprendizaje y por otro Alarcón menciona que debe existir una transformación del saber pedagógico para que el docente sea un liberador del ser docente y del ser del estudiante.

Respecto a lo mencionado anteriormente para Ibáñez un saber pedagógico es:

(...)un corpus de conocimientos provenientes de distintas disciplinas, articulado por la comprensión de la relación dialógica entre teoría y práctica, asumiendo que el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje constituye el punto central de ese corpus, en el cual destaca el rol de las emociones. (2014 p. 7)

Alarcón (2016), nos presenta el saber pedagógico como una herramienta para ellos y ellas mismos/mismas y sus estudiantes, entonces:

Un saber pedagógico para desatar tanto nudo, debe ser un saber liberador del profesor y de los estudiantes, debe ser un transformador o perturbador estratégico, que sepa incorporar permanentemente fuentes de novedad a la coreografía demasiado rígida y repetitiva del convivir educativo, debe permitir al profesor contar con las herramientas, para retirar “el espesor del mundo” esto quiere decir despojar al ser de cargas, barreras o estigmas que de alguna forma definen al estudiante y a la vez opacan al verdadero ser del estudiante (p.77).

Para Ibáñez, a diferencia de Alarcón referente al enunciado anterior, el énfasis está puesto en la interacción social dentro del aula entre profesor/a de manera equitativa o equilibrada. La interacción supone la intención recíproca de estos y es tal su relevancia, que esta relación impacta en los estudiantes, aún más que la de los objetivos de aprendizaje.

“Las emociones posibilitarían determinados espacios de acciones, favorables para los aprendizajes deseados. Algunas investigaciones revelan que las interacciones sociales son las que producen mayor impacto en los alumnos y no el contenido o materia de estudio.” (Ibáñez et al.,2004).

Y si bien para ambos autores el rol docente es primordial para un contexto internacional educativo que propicie aprendizajes, Alarcón le otorga, en ese apartado, un protagonismo adicional a la o docente.

2. Obstaculizadores

2.1 Temas de consenso

2.1.1 Docentes autoritarios

-Las relaciones de poder influyen de manera negativa en el aprendizaje:

Ambos autores concuerdan con que las relaciones de poder influyen en el acceso a la educación que las personas poseen, los y las estudiantes aprenden en base a una educación autoritaria, impidiendo que participe de forma activa sobre su proceso de aprendizaje, no pueden elegir qué y cómo aprender, lo cual no da paso a un ambiente donde prime la justicia, igualdad y libertad, dejando de lado la importancia de la construcción de conocimientos Ibáñez postula:

Se ha descrito latamente la interacción habitual en la sala de clases, sabemos que, por lo general, predomina un estilo autoritario e instruccional. El profesor determina quién dice o hace algo, y también determina el cómo y el tiempo para realizarlo, por lo que la interacción en el aula se establece en el entendido que las relaciones de poder son legítimas, puesto que descansan en la jerarquía de quien sabe: el profesor (Ibáñez, 2001, p .3).

Alarcón menciona:

Relaciones siempre complementarias o asimétricas entre un poseedor del poder y otro desposeído del mismo, entre uno que establece las normas y otro que las

obedece, entre un *sometedor* y un sometido, entre un sabio y un ignorante, entre un completo y un incompleto, entre un enseñador y un aprendiz (...) (Alarcón, 2016, p.31)

2.1.2 Invisibilización de las emociones

El sistema educativo no valora la influencia que tienen las emociones en el aula.

Los autores mencionan que el sistema educativo no le da el valor que las emociones tienen dentro del aula, dejándolas de lado validando sólo lo racional, siendo que si incorporamos las emociones éstas permitirán una serie de situaciones las cuales serían positivas para el aprendizaje:

Ibáñez “la cultura escolar parece desvalorizar ‘lo emocional’ por considerarlo opuesto a ‘lo racional’.” (2011 p. 463).

Alarcón vuelve a afirmar que las emociones no son consideradas en el contexto escolar:

Alarcón (2015) “Actualmente la educación chilena está empeñada en desarrollar en los estudiantes la capacidad de pensar, debería ser una preocupación al menos equivalente, la de desarrollar en los estudiantes su capacidad de sentir” (p.59)

2.2 Énfasis divergentes

2.2.1 Resistencia a la innovación

Las prácticas educativas no dan paso a la innovación, siguen el mismo margen de la escuela tradicional.

Alarcón postula que “si no se replantea la forma de enseñar, no se podrán generar cambios en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los y las estudiantes” (Alarcón, 2015, p.55)

Para Ibáñez el replicar las mismas prácticas educativas no nos permite generar cambios con respecto a la relación del profesor con el estudiante:

Los profesores recreamos en nuestras prácticas pedagógicas mucho de lo vivido cuando éramos estudiantes. Sin duda, éste es un aspecto que incide en forma

importante en el hecho que la práctica pedagógica en los distintos niveles del sistema educacional conserve sus principales características por muchos años, independiente de movimientos de renovación y reformas. (Ibáñez et al., 2004)

Alarcón (2016), nos dice que el saber: “Saber pedagógico desde la perspectiva de la coexistencialidad, no es sólo asunto de imitar a los profesores que se tuvo durante la historia escolar, tampoco de archivar e incluso incorporar algunas estrategias metodológicas y relacionales.” (p.75)

Ibáñez y Alarcón refieren que la educación es condicionante, Ibáñez respecto a su estudio universitario menciona que predomina la racionalidad técnica instrumental y mientras Alarcón hace referencia al sistema educativo de manera general, poniendo énfasis al currículum academicista.

En la formación académica prima lo teórico por sobre la práctica, ya que la educación se centra en buenos resultados (notas), para poder entrar en el campo laboral con las mejores “herramientas”, olvidándose de que la verdadera eficacia es la de saber cómo accionar los conocimientos sobre la relevancia de las prácticas que la teoría sugiere. La falta de reflexión sobre las prácticas educativas que los y las docentes desarrollan hace que se desvíen los objetivos de su trabajo, dando importancia al saber qué enseñar olvidando el cómo. Ibáñez postula lo siguiente:

Refiriéndose, así Ibáñez (2001):

tanto en la práctica como en los saberes docentes predomina la racionalidad técnica instrumental, y parece existir poca coherencia entre el saber teórico que incluyen las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía y los modos en que se orientan las acciones de enseñanza en el aula. (p.459-460)

Para poder dar respuesta a esta problemática del campo laboral y profesional, es necesaria la integración de ambos saberes. De igual manera Alarcón explica cómo se le da más relevancia al aprendizaje enciclopédico, vuelve a afirmar:

Alarcón (2015) afirma: “el currículum academicista actúa de un modo fragmentador cuando privilegia de un modo exagerado el aprendizaje enciclopédico memorístico, y disecciona o

posterga partes fundamentales del ser del alumno, como, por ejemplo; su sensibilidad estética y emocional” (p.75)

2.2.2 Características de la educación tradicional desde la homogeneización.

Alarcón también deja en evidencia que las relaciones de poder influyen en la estructura de la educación, finalmente el sistema escolar establece qué contenidos serán sometidos y cuáles serán transmitidos:

Las interacciones dentro del aula son la repro-ducción del modelo funcionalista del control social, vale decir; se suele reiterar una relación unidireccional en cuanto a la distribu-ción del poder, en donde, el tipo de relación más frecuente es el de la influencia social, en la cual un agente socializador define, di- rige, controla y evalúa lo que el otro sujeto de control social (Alarcón, 2015, p. 29)

Alarcón vuelve a recalcar del cómo las relaciones de poder llevan a la reproducción de normas con el fin de mantener el orden y control de los sujetos.

La educación tenía por tarea socializar, adaptar los sujetos al modelo, haciéndose funcional y reproductor de las normas (incluidos los valores que estas contienen) establecida por un modelo de influencia social que, basado en el orden y el control, establece un solo estilo de relación la unilateral o de *influencia social*. (Alarcón, 2016, p.31)

Ibáñez nos habla desde la educación actual y como esta se establece sobre un sistema de segregación:

La “educación pública chilena, la cual, como sabemos, ostenta hoy uno de los mayores niveles de segregación del planeta e interpela a muchos para comprender cómo se llega a un sistema 'casi perfecto' de segmentación social de nuestra educación” (Concha, 2011). (Ibáñez, 2014, p. 2)

Mientras que Alarcón menciona:

“La educación continua ciega a la complejidad y a la totalidad del ser del alumno, lo que ha limitado la práctica educativa y las posibilidades de real desarrollo de los alumnos”. (Alarcón, 2016, p.30).

3. Propuesta de los autores

3.1 Temas de consenso

3.1.1 Prácticas pedagógicas

Alarcón e Ibáñez proponen que es necesario modificar las prácticas pedagógicas incluyendo fundamentalmente la responsabilidad y voluntad de las/los docentes.

Comenzamos con Ibáñez la que afirma lo siguiente sobre la práctica pedagógica:

Sabemos que el cambio que posibilita mejorar los procesos de aprendizaje-enseñanza, sin desconocer las condiciones administrativas, económicas y tecnológicas que son necesarias, depende, en primer lugar, de la disposición favorable al cambio de quienes tienen a su cargo la práctica pedagógica (2011 p. 460)

Es decir, la función que cumplen los y las docentes y su voluntad de fomentar las transformaciones necesarias para el sistema educativo se convierte en una responsabilidad imprescindible de parte de estos, con lo cual permita mejorar y posibilitar que los procesos de enseñanza aprendizaje sean efectivos. Para ello deben contextualizarse, desde su formación académica hasta donde se están desarrollando y desarrollando continuamente profesionalmente, para aportar y/o adoptar estrategias que integren la totalidad de sus estudiantes, sin homogeneizar, si no, considerando la diferencia como una característica enriquecedora del proceso enseñanza-aprendizaje y no como una particularidad intimidadora para el desarrollo de sus clases.

Desde la misma arista Alarcón ratifica la perspectiva anterior sugiriendo que se: Necesita que la educación en sus docentes desarrolle una responsabilidad óptica, un compromiso existencial, un involucramiento con el ser propio y con el del alumno, una clara y sólida conciencia de que su ser se completa en el ser del estudiante, y que en su ser se completa el ser del estudiante. (Alarcón, 2015) Esto mismo, es lo que la educación debe ser capaz de entregar, creando los fundamentos y los métodos para una educación del aprender a co- ser o coexistir. por lo tanto, ambos referentes destacan la importancia de la responsabilidad

docente en el querer, como primer paso, y hacer como acto seguido, para alcanzar y perdurar en y para los cambios que la práctica docente tanto necesita.

Alarcón e Ibáñez afirman que debe existir una articulación entre la teoría y práctica docente con el objetivo de mejorar el sistema educativo.

Debe existir una articulación entre la teoría y la práctica educativa, Ibáñez menciona lo siguiente frente a la política educativa:

Como plantea el Informe de la Comisión Nacional sobre Formación Inicial Docente (Chile, Mineduc, 2005), es preciso articular un corpus de conocimientos que funcione como elemento vinculante entre los saberes prácticos y los teóricos que orientan el accionar de los profesores, el que no puede concebirse alejado de la práctica profesional concreta. (2011 p. 460)

Si bien esta afirmación fue hecha hace más de una década, aún en el año de publicación (2011) de la investigación de Ibáñez Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores mantenía sentido. Peor aún, es encontrar que estas afirmaciones han sido pertinentes para estudios posteriores y siguen teniendo elocuencia en la actualidad, a pesar de que el sistema educacional ha experimentado reformas.

Así como también Alarcón concuerda lo dicho anteriormente agregando que:

Lo que puede tener sentido es nuevamente la integración, conectar el todo con la parte y la parte con el todo, como articular teoría de práctica, los principios del ser con el hacer de este ser. Lo que no tiene sentido, es perder la visión de síntesis de lo conceptual y práctico en cuanto parte y en cuanto al todo. (Alarcón, 2015, p. 92)

Esto nos indica que la dicotomía entre teoría y práctica (la cual no debiese darse como tal) sigue siendo una constante que se presenta en el quehacer pedagógico y que los autores ya identificaron años atrás pero que siguen reconociéndolas, todavía, en sus últimas publicaciones.

3.1.2 Formación docente

Alarcón e Ibáñez postulan que la formación profesional docente debe integrar el ámbito humano desde su integralidad

Alarcón postula que “Los docentes deben ser formados principalmente en *habilidades co-existenciales*, la de hacerse existir y de hacer existir” (p.61)

Ibáñez menciona:

Si la intención de la educación chilena en su conjunto es orientar la formación humana hacia una convivencia democrática en la cual la diversidad sea vista como un valor, entonces la formación docente tiene un rol protagónico en la contribución efectiva a la ampliación de las libertades (Cornejo y Redondo, 2007: p.52).

Por lo tanto, ambos autores concuerdan en que la formación pedagógica debe considerar no solo habilidades cognitivas ni solo a la experticia en contenidos, sino también habilidades intra e interpersonales para realmente lograr la integralidad del rol pedagógico.

3.1.3 currículum

Alarcón e Ibáñez proponen que deben realizarse cambios al currículum, el cual incorpore la visibilizarían de las emociones

Dentro de sus propuestas, los autores mencionan el currículum, como un elemento a modificar o mejorar a través de la integración de las emociones. Esta sería una estrategia positiva que, junto a una interacción que propicie las emociones favorables, mejora y potencia los aprendizajes y el contexto escolar de los y las estudiantes. Así, Alarcón menciona que “se debe construir un currículum como primer paso para que el proceso educativo se vea favorecido en base a una verdadera interacción con otros, dando paso a descubrimientos, inventos y actos creativos.” (Alarcón, 2016, p.31)

Alarcón (2015):

Primero construir el currículo con una especie de “macro asignatura”, que integre el multiverso del conocimiento y de la experiencia humana, donde la efectividad,

eficiencia y la eficacia de los aprendizajes estén sustentados precisamente en el “entretejimiento” multiplicador del conocimiento humano. (p.83)

Para justificar lo mencionado por los autores, Ibáñez nos afirma desde su estudio que “la evaluación del contexto interaccional del aula sería una herramienta valiosa para mejorar la implementación curricular, en el sentido de permitir su adecuación para asegurar la pertinencia en cada contexto” (2001, p. 470).

Podemos comprobar que, para los autores, la interacción y las emociones favorables condicionan el clima de aula y que al mismo tiempo determinan si se propician, o no, los aprendizajes. Para el propósito pedagógico las relaciones beneficiosas entre alumno-alumno, profesor-alumno, no sólo son positivas, sino que también imprescindibles.

Así explicita Ibáñez “El contexto interaccional de la acción educativa debe privilegiar los estilos que permitan o incentiven el surgimiento de emociones que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje” (2001, p. 9).

También es necesario mencionar que las interacciones son responsabilidad de los interactuantes, la cual se debe dar mutuamente de manera efectiva y afectiva para que resulte positiva. Para Alarcón estas relaciones resultan del poder o del amor y propone: “Un análisis igualitario del poder y responsabilidad que tienen ambos interactuantes: estudiantes y docentes en la calidad (humana) de la convivencia escolar. Además, la educación debería dejar de ser un traspaso de información e incluir aspectos afectivos”. (Alarcón, 2015 p. 164)

3.1.4 Emociones en el contexto educativo

Alarcón e Ibáñez proponen que se deben considerar las emociones en el contexto educativo:

Ambos autores señalan la importancia de visibilizar las emociones, Alarcón postula que se deben educar las emociones e Ibáñez debe evaluarlas previamente para luego dejar evidencia de que intervienen en el contexto educativo.

“Educar la emocionalidad y sus infinitas posibilidades policromáticas es una tarea que debe ser urgente y responsablemente asumida por la educación, porque de ella depende la existencia y la plenitud que conlleva la verdadera coexistencia con los otros. (Alarcón, 2015, p.147).

Por otro lado, Ibáñez menciona que “La consideración de las emociones en esta perspectiva, más allá del ámbito puramente afectivo, constituye un elemento básico para la estrategia pedagógica del profesor o profesora” (2001 p. 9).

Por ende, ambos autores reflejan la importancia y urgencia de la responsabilidad educativa en visibilizar, educar y también evaluar las emociones.

Alarcón e Ibáñez sugieren que se incorporen estrategias pedagógicas reconociendo la diversidad y/o diferencia.

Esto conlleva a una necesidad del profesorado a buscar estrategias diversificadas, es decir, que pueda llegar a cada uno de sus estudiantes, así lo afirma Ibáñez:

Los profesores se verán enfrentados a la urgencia de diversificar sus estrategias pedagógicas para propiciar aprendizajes significativos y favorecer la atención a la diversidad, para lo cual deberían considerar las distintas historias, situaciones, capacidades y expectativas que tienen los estudiantes, además de su disposición emocional ante las situaciones de aprendizajes. (Díaz y Druker, 2007; Ibáñez, 1996; Machado, 2002; OCDE, 2010; Villarroel, 2005).

Por otro lado, Alarcón (2015) afirma que:

No se intenta con ello favorecer el “igualismo” en desmedro de la diferenciación, muy por el contrario, el punto de partida es la obviedad de que todos somos diferentes, por tanto, toda integración sucede y es posible a partir de esta no igualdad. (p.98)

Alarcón agrega el concepto de validación y co-validación del ser, “Se requieren profesores y estudiantes autovalidados y co-validados, con la capacidad de *ser* donde y cuando *son*; y con la habilidad de *ver* o *hacer existir* al que *es* donde y cuando *es*”. (p.18)

Desde esta perspectiva de la validación del ser, es necesario saber a qué es coexistencialidad según Alarcón (2016):

Para poder educar a los estudiantes primero hay que hacerlos existir, permitirles entrar a la sala de clase o contexto de aprendizaje. Hacer existir que, lejos de ser un acto inmaterial y al margen de la realidad, es lo único real que permite, como una puerta que se abre, que ingrese la existencia y todo aquello que la constituye: el lenguaje, las emociones, el sentir, la modificabilidad cognoscitiva, la información; en definitiva, la complejidad del multiverso que constituye la realidad (p.23)

Desde la práctica de la coexistencia el profesor a su estudiante debe:

aceptarlos incondicionalmente en su ser (“cariño”) y siendo exigente y apoyador en su hacer (“firmeza”), conectándolos permanentemente con la vida, con el tejido de acciones y retroacciones que los constituyen en lo que “son”. Conectándolos con la emocionalidad, estimulando la metacognición, el esfuerzo y el amor a la “tarea bien hecha”. Intentando la mayor congruencia y autenticidad posible en el espacio interaccional de coexistencia con ellos. (Alarcón. 2016, p.76)

3.1.5 Interacciones enriquecidas

Alarcón e Ibáñez sugieren que debe existir un enriquecimiento en las interacciones dentro del aula

Para ambos autores la interacción y encuentro con un otro es de gran relevancia, para que las/los estudiantes se desarrollen en su totalidad como personas la interacción juega un papel fundamental, ya que es en ese momento cuando se pueden enriquecer uno del otro, Alarcón (2015) afirma: “Educación debería entenderse como un encuentro que permite el descubrimiento y el crecimiento del otro, como un proceso develamiento del tú, en un proceso de autodescubrimiento, donde las relaciones no son sólo personales, sino que personalizantes.” (P.43)

Ibáñez concuerda con que la interacción es un aspecto fundamental, así lo menciona en su investigación “El cambio en las modalidades de interacción profesor-alumno sería un

aspecto prioritario para cumplir con el propósito de mejorar la calidad de nuestra educación”. (Ibáñez,2002, p .28)

3.1.6 Constructivismo

Alarcón e Ibáñez proponen innovar desde el constructivismo.

Ambos autores explican que la educación se ha mantenido estática durante el tiempo, Ibáñez nos menciona que, si bien ha habido avances tecnológicos, ese no es el principal foco, es sabido que, para asegurar un aprendizaje significativo, donde los y las estudiantes sean protagonistas acerca de su proceso de aprendizaje se debe realizar desde el constructivismo, el cual no ha podido ser instaurado en su totalidad.

Ibáñez:

los estilos tradicionales de enseñanza en las escuelas y liceos tienden a conservarse, siendo poco permeables a cambios reales; “la reforma educativa con todos sus esfuerzos, soportes tecnológicos y de perfeccionamiento y conducción, todavía no logra posicionar el constructivismo y la práctica metacognitiva en el proceso educativo y relacional entre docentes y estudiantes” (Geeregat, 2007: 24)”. (Ibáñez, 2011, p. 461)

Los programas de innovación han incorporado con distintos matices y énfasis, el constructivismo, en sus vertientes cognitivas y sistémicas. Co-construir las metas y los métodos con los alumnos es una forma de “hacerlo existir” en tanto se les permite participar más o menos activamente en sus aprendizajes, (Alarcón, 2016, p, 79)

3.2 Temas divergentes

3.2.1 Enfoque coexistencial

Alarcón propone el enfoque la pedagogía de la coexistencia: es una propuesta creada desde la biología del amor de Humberto Maturana, la cual es una de las bases para la creación e implementación de la pedagogía de la coexistencialidad.

Es una propuesta que responde a la diversidad y a la inclusión educativa, Alarcón (2016):

Una tercera forma de inclusión es la que podría denominarse hologramática, holística o coexistencial. En esta modalidad tanto la parte se integra al todo como el todo a la parte, En esta modalidad de integración los azules se “reverdecen” y los verdes de “azulan”, esto podría también denominarse co-inclusión, porque ambos interactuantes integran y validan al otro de manera simultánea. (p.70)

Para ello se deben realizar distintas acciones en la práctica educativa docente:

- Se práctica la intencionalidad explícita y permanente de desarrollar en cada *aquí y ahora*, el *ser* pleno e integral de todos los interactuantes (profesor- alumnos-compañeros)
- Se permite la participación de todos los niños y docentes como un holón o un *todo*.
- Se utiliza la holomediación coexistencial como práctica habitual, es decir se va más allá que la exclusiva mediación de los procesos cognitivos, incorporándose los afectivos y los socioculturales.
- Se amplía deliberada y planificadamente la conciencia existencial del otro y de sí mismo (de los estudiantes y del propio docente)
- Se realiza una praxis educativa pro-óntica, que no limita o reduce el ser del alumno durante algunos de los procesos educativos tales como: evaluación (diagnóstico), aplicaciones didácticas o interacción profesor-estudiante.
- Una contextualidad donde todos los coexistentes participan con la totalidad de su *complexus*: Profesor, estudiante, compañeros. No sólo como un elemento contextual o sociocultural que favorece el aprendizaje significativo, sino que como una forma de percibir la totalidad existencial del estudiante en cada interacción en el contexto escolar. (Alarcón, 2016, p.73)

Una educación de la coexistencialidad aporta un nuevo modo de interacción, una mirada limpia de prejuicios, de *deberías*, de faltas, de deficiencias, de cuadros o etiquetas clínicas. Una educación con una mirada diáfana, que le permita omitir todo *espesor del mundo* entre ser y deber ser, que posibilite el encuentro directo y total entre dos seres, especialmente entre aquellos que sólo han sido ocasionalmente vistos o *existidos* por alguien. (Alarcón, 2016, p.18)

3.1.2 Metodología interaccional integrativa

Ibañez propone la metodología interaccional integrativa:

La aplicación de la metodología Interaccional Integrativa permite al niño explicitar lo que piensa y ejecutar lo que cree que debe hacer, sin ser sancionado. Es guiado a autocorregirse y se constituye en el actor principal de su clase. Este proceso permite que, paulatinamente, el niño adquiera seguridad en sí mismo, dándose cuenta que puede hacer y decir cosas que el resto escucha, que son importantes para el profesor y que implican que él, ahora, " aprende" (Ibañez, 1987, p. 24)

Los objetivos de la Metodología Integrativa Interaccional así son descritos por Ibañez (1987):

Principios generales

- Los procesos cognitivos no pueden considerarse por separado según se trate de aprendizajes distintos.
- La aplicación metodológica debe enfatizar el establecimiento de relaciones por parte del niño.
- La acción en conjunto y el lenguaje están delimitados por la convención social.
- El niño debe construir las estructuras mentales que requiere para cada nueva situación.
- Las técnicas empleadas deben adecuarse para facilitar el acceso a niveles superiores de pensamiento.

- El niño hace sólo lo que puede hacer en cada momento.
- Los materiales son importantes, pero no constituyen un fin en sí mismos.

Objetivos principales

-Mejorar la autoestima y la seguridad en sí mismos.

- Modificar la actitud frente a la situación escolar.

Por lo tanto, ambos referentes exponen que los cambios del sistema educativo dependen por un lado de la voluntad y motivación de los actores, pero también de modificaciones curriculares que respalden y potencien el quehacer pedagógico.

Conceptualización de Necesidad Educativa Socioafectiva (NES)

La siguiente conceptualización de autoría propia se realiza a partir de la necesidad de los fines de esta investigación, incorporando los aspectos que como investigadoras consideramos fundamentales.

Es un requerimiento de carácter socioafectivo en una persona inserta en el sistema educativo, que puede afectar desde el ámbito emocional/personal, hasta el interaccional/social y por lo tanto la integralidad del ser. Se considera que esta se desencadena en eventos circunstanciales que, si bien pueden formar parte de la cotidianidad de la vida, se hace imprescindible visualizarla y proporcionar todos los apoyos, recursos y estrategias pedagógicas para su respuesta, contención y acompañamiento para todo aquel/aquella que lo necesite, logrando así, una estabilidad emocional que permita al ser desenvolverse plenamente en sociedad.

No es algo excepcional dentro del grupo curso, sino que un punto en común ya que todas y todos en algún momento de la vida, presentaron, presentan o presentarán una necesidad educativa socioafectiva.

**Respecto a la ya definida conceptualización de NES se considera importante abordarlas de manera eficaz en el contexto educativo, para la cual se deben diseñar estrategias pedagógicas en la que los/las estudiantes puedan aprender en un contexto adecuado,*

considerando al alumno como un ser integral, que adquiere conocimiento a través de las emociones y cómo estas van respondiendo a ciertas situaciones en las que se ven enfrentados a lo largo de toda la vida.

Al considerar la socioafectividad como una necesidad educativa, es preciso distinguirlas de las necesidades educativas especiales estipuladas por el decreto 170° del Ministerio de educación.

Nuestra propuesta no incluye una incorporación de las necesidades educativas socioafectivas al Programa de Integración Escolar (PIE). Si bien podría ser una posible solución, creemos que este decreto está descontextualizado (considerando que tiene más de diez años) el cual no se ajusta a los requerimientos existentes en el presente (migración, socioafectividad, inclusión, trabajo colaborativo, etc.) ya que: “Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial” (Decreto N°170/2009), donde evidentemente uno de los puntos centrales es la entrega de la Subvención a la educación especial a través del PIE, y no clarifica, ni especifica estrategias pedagógicas.

Frente a lo mencionado anteriormente, se pretende que las Necesidades Educativas Socioafectivas sean cubiertas mediante estrategias pedagógicas dentro el paradigma de inclusión dando respuesta a todo el universo de estudiantes.

2.Segundo nivel de análisis, cuestionarios cualitativos.

Aspectos recurrentes:

La totalidad de los encuestados señala que existe una relación directa entre emociones y aprendizajes y además es relevante para el contexto escolar. Lo anterior se evidencia en las siguientes citas extraídas de los cuestionarios:

(S.2) “Personalmente creo que sin emociones no hay aprendizaje(...)”

(S.4) “Las personas nos involucramos más con aquello que sentimos apego y cercanía emocional”

(S.9) “(...)científicamente(...) (neurociencia afectiva) se investiga la estrecha relación del aprendizaje con las emociones, interpretando que las personas somos seres emocionales y plantea que lo que aprendemos está vinculado con la disposición emocional que tenemos para el conocimiento(...)”

En las respuestas se extrae que las emociones están directamente relacionadas al ser humano, las y los docente argumentan dicha relación desde la ciencia, práctica pedagógica, y condición humana.

La relevancia de la vinculación entre emoción- aprendizaje se evidencia en las siguientes citas:

(S.5) “son directamente proporcionales. El estudiante que está bajoneado, triste, o depresivo difícilmente podrá concentrarse en sus quehaceres académicos(...)” (S.8) (...)*Estar a gusto dentro del aula la disposición que ellos presentan para generar aquel aprendizaje es mucho más influyente en todo el proceso enseñanza aprendizaje.*”

(S.9)” (...) Un docente no puede preparar una clase sin considerar las características del curso, esto también incluye las individualidades. (...)”

A pesar de que no es recurrente en algunos profesores justifican la respuesta desde la neurociencia, mencionando que los estudios de aquella área reafirman la relación entre los aspectos mencionados.

Todos y todas las y los docentes mencionaron que la vinculación entre emociones y aprendizaje es de gran relevancia, esto se vio reflejado de manera unánime en sus respuestas. Con respecto a la relevancia que tiene en el contexto escolar, los profesores señalan que la incorporación de las emociones genera mejoras en la construcción de aprendizajes, dando paso a la curiosidad, interés, motivación etc.

Con respecto al “estallido social” ocurrido en Chile en octubre del 2019, los efectos y consecuencias se evidencia que:

A través de la atención que los docentes prestan a las emociones de sus estudiantes, podemos referir su interés por el impacto emocional del estallido social.

(S.3) “consecuencias emocionales no solo se vieron con los niños, sino que también a nivel como sociedad y a nosotros como profesionales y personas”

(S.5) “(...)su lado solidario y de responsabilidad social frente a los demás (...)”

(S.7)” (...) desconexión en la continuidad de los contenidos curriculares (...)”

(S.9)” (...) Muchos de nuestros estudiantes no dormían bien (...) las noches los hacía pasar momentos angustiantes(...) “

La recurrencia en las respuestas de los/as encuestados/as es que: fueron capaces de identificar las emociones de sus estudiantes, las cuales fueron desfavorables para el aprendizaje, la mayoría de los establecimientos no funcionaron con normalidad y desde las y los estudiantes surge una necesidad de informarse.

Categoría 2 Obstaculizadores

Desde la experiencia docente, nos mencionan los obstáculos dentro del currículum y la formación docente que les han impedido abordar las emociones de sus estudiantes dentro del contexto escolar.

Destacamos respuestas que no son recurrentes, pero sí relevantes, algunos/as profesores/as relacionan el abordar las emociones solo con la asignatura de orientación, sin embargo, creemos necesario trabajarlas transversalmente y que no solo esté sujeta a esta asignatura en particular, considerando además las falencias que esta presenta.

Se menciona que el currículum no responde a las necesidades educativas de todos y todas los y las estudiantes no contemplando las diversas realidades que existen dentro del aula lo que concuerda con las premisas de investigación.

Destacándose las siguientes citas:

2.1 Currículum: Ocho de nueve profesores responden que el curriculum es un obstaculizador para abordar las emociones de los estudiantes.

(S.3) “Tiempo estimado a orientación (1 hora pedagógica a la semana y se abordan emociones en todos los OA)”.

(S.7) “En Chile existe un currículum poco flexible y homogéneo, vinculado en su totalidad a la cognición, por ende, deja de lado las emociones (...)”.

(S.8) “siempre estamos presionados a alcanzar un Objetivo cada clase y si nos detenemos mucho en la emoción se dificulta un poco pues nos vemos atrapados en el tiempo y la estructura”.

Siete de nueve profesores mencionan que el curriculum es un obstaculizador para abordar las emociones, mencionando todos estos, que se debe a la estructura rígida de éste. reflejándose en priorización de los objetivos de aprendizajes donde se exige el cumplimiento de contenidos obligatorios, para quienes asocian las emociones con el ramo de orientación, parece insuficiente la hora destinada curricularmente.

2.2 Formación docente: Seis de nueve profesores/as responden que la formación docente es un obstaculizador para abordar las emociones de los estudiantes.

(S.2): *“Un obstáculo sería la creencia de que los profesores solo son responsables de educar a los estudiantes en conocimiento y no en las emociones. “*

(S.7): *“La interacción es relevante para esta mirada pedagógica, pero el sistema con 35 alumnos, con una pobre formación inicial en esta mirada, hace que este elemento no se utilice en todo su potencial, cayendo en interacciones pasivas aceptantes.”*

(S.8): *“durante la formación pedagógica no se adquieren las herramientas y las aptitudes sobre este tema, no se entrega una formación integral poniendo énfasis en esta importante área (dimensión afectiva)”*

La formación docente entregada por las de estudio respecto al área emocional, es insuficiente a la hora de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica educativa, las mallas de las carreras de pedagogía no proporcionan las herramientas básicas relacionadas a la socioafectividad.

Por lo tanto, para la mayoría de los/las profesores/as encuestados los obstaculizadores para abordar las emociones de los y las estudiantes en el contexto escolar, resultan ser el currículum y la formación docente.

2.3 Interacción en el aula: en este apartado sólo 4 profesores responden a que es un obstaculizador, 5 dejan la respuesta en blanco, lo que marca un antecedente que es relevante para esta investigación.

(S.4): “relacionados con la enorme cantidad de estudiantes por sala”

(S.5): “Falta mayores espacios de esparcimiento (...).”

(S.6):” Entregar soluciones a conflictos desde el docente o entre los mismos estudiantes (...).”

Las respuestas de los encuestados son variadas respecto a las relaciones que se van generando en el aula que tienen relación con las características propias del curso; unos refieren a la cantidad de estudiantes por sala, que al ser muchos/as se dificulta la interacción, y también la etapa de la adolescencia involucra procesos y condiciones que complejizarían el proceso de la interacción.

Categoría 3: Propuestas

Los docentes van abordando las emociones de diferentes maneras donde se destaca conversación, trabajo grupal e individual.

Destacamos la vinculación como un aspecto importante a pesar de que no sea recurrente. Dos docentes nombran el concepto de vinculación, en donde refieren que este es fundamental para abordar las emociones de las y los estudiantes lo que concuerda con nuestra visión, pero además se debe dejar en claro que no es condicionante o el único factor que debería impulsarnos para atender situaciones donde se vea evidentemente alterada la emocionalidad de los/las estudiantes. Aunque no exista un vínculo, de alguna u otra forma el/la docente debería reaccionar, incluso solo desde el instinto.

3.1 Vinculación entre emoción y aprendizaje

Recurrencia: conversación.

Todas/os las/los profesores/es responden que la manera de abordar las emociones es a través de la “conversación”.

(S.9) “Conversar con los estudiantes de manera que se logren sentir escuchados, apoyados y comprendidos (...) a través del diálogo personal o colectivo”

Recurrencia: forma individual

Cinco profesoras abordan las emociones de manera individual

(S.2) “Principalmente escuchándolos y conteniéndolos y en las ocasiones que lo requiere sacándolos del ambiente hostil, invitándolos a caminar por los alrededores de la escuela o llevándolos al aula de recursos a realizar una actividad de su preferencia(..)”

(S.3) “este aspecto se resume a /una relación (...), se intenta observar, analizar e indagar cuando se ven señales o indicadores que podrían estar afectando el desarrollo del estudiante”

(S.4) “De manera individual (...), estrategias usadas anteriormente y que hayan probado dar resultado”

Recurrencia: forma grupal

Cinco profesoras abordan las emociones de manera grupal

(S.5) “Conversaciones abiertas en el curso (...) Actividades procedentes en el manual de orientación para trabajar las emociones (...)”

(S.6) “A través de la escritura creativa, expresión oral, conversaciones, escuchando música, analizando vídeos sobre situaciones específicas (...)”

(S.7) “Tomando como estructura primaria el vínculo que se debe establecer con ellos, y en segundo lugar respetando la diversidad dentro del aula (...)”

(S.8) “En aula trabajo las emociones durante las clases de orientación en el caso de la jefatura y cuando es durante la asignatura primero trabajo la escucha activa para saber cuál es la emoción que están sintiendo luego de eso una conversación”.

Según los datos, se puede inferir que todos /as los /las docentes abordan, de una u otra manera, las emociones de los estudiantes.

Se evidencia que la mayoría, aborda las emociones de los estudiantes a través de actividades pedagógicas de manera individual y/o grupal.

3.2 Experiencia donde se abordan las emociones

Los docentes relatan experiencias en las que han abordado las emociones de sus estudiantes. Existen profesores/as que relatan una experiencia en donde trabajan algunos/as de manera grupal y otros/as de manera colectiva, realizan actividades planificadas para abordar las emociones y todos/as simplemente actúan desde la espontaneidad a partir de los diversos contextos y situaciones.

(S.1) Actividad audiovisual. (grupal)

(S.2) Conversación. (individual)

(S.3) Actividad audiovisual. (grupal)

(S.4) Jornada reflexiva. (grupal)

(S.5) diálogo/roles dentro del curso. (individual)

(S.6) conversatorio abierto sobre emociones. (grupal)

(S.7) trabajo pedagógico y emocional de manera individual.

(S.8) conversación espontánea e individual.

(S.9) conversatorio grupal de manera espontánea.

Recurrencia:

Trabajo grupal 5 profesores/as nos relatan una experiencia en donde abordan las emociones de sus estudiantes de manera colectiva.

Cinco profesoras trabajan de manera grupal y cuatro profesoras trabajan de manera individual, existen diversas formas de trabajar en donde las clasificamos de manera espontánea (el abordar las emociones que surge en el momento mismo) y de manera planificada (cuando existe una preparación previa a la actividad) tres profesoras nos relatan una experiencia en donde abordan las emociones de sus estudiantes de manera espontánea, cuatro nos relatan una experiencia en donde la forma de trabajar es planificada y tres profesoras usan ambos (espontánea/planificado)

Respecto al trabajo grupal

Los y las profesoras realizan actividades respecto a las emociones donde puedan abarcar a la totalidad del grupo curso, un aspecto importante del por qué se trabaja así, es el tiempo limitado que se da para abordar esta temática. Se pueden abordar situaciones o temas de conflicto, que afecten a la mayoría de los estudiantes del curso, trabajando a través la conversación grupal, ayudando a mejorar la comunicación y empatía entre estudiantes y profesor estudiante, generando un clima de aula donde los y las estudiantes se puedan, desenvolver de mejor manera. En relación a las respuestas de los y las docentes encuestadas y nuestra perspectiva, las intervenciones grupales resultarían una estrategia atingente ya que podrían dar una mayor cobertura a las NES de sus estudiantes optimizando el tiempo y condiciones dadas.

Elementos destacados que no son recurrentes

Respecto al trabajo individual: El trabajo individual, también es una estrategia utilizada por los y las docentes. Respecto a las respuestas entregadas, es necesario trabajar de manera íntima y personalizada cuando el contexto lo requiere también para respetar la privacidad, y siendo discreta/o con esta situación evitando una exposición innecesaria frente a sus pares,

esta forma de abordar las NES resulta ser necesaria según las respuestas entregadas por algunos/as docentes, así como también desde nuestra visión.

Por lo tanto, ambas maneras de intervenir (individual y grupal) son necesarias dependiendo el contexto y situación, estas dos estrategias, trabajándose complementaria y/o alternadamente, resultaría la forma más completa de abordar las NES.

Respecto al trabajo planificado

Pesquisamos otros datos que son relevantes para nuestra investigación, como acciones de algunos docentes en la cual intervienen de forma periódica y transversal en casos particulares.

lo que quiere decir que existe una preparación en las acciones tomadas por los/las docentes y estas planificaciones en algunos casos incorporar la colaboración y/o participación de otros profesionales o familiares del o la estudiante.

Existen planificaciones donde se realizan actividades para el grupo curso trabajadas en la hora de orientación como destacan algunas/os profesoras/es.

Trabajo espontáneo

Así también algunos y algunas docentes actúan mediante alguna situación presentada, desde el sentimiento innato de realizar una acción que dé respuesta a los sentires de los y las estudiantes que estén pasando por un proceso donde es evidente que se necesita la intervención docente.

(S.6) “Se realizó un conservatorio abierto, registraron sensaciones y emociones que brotan en ellos en situaciones específicas (...)”

(S.2) “En cierta ocasión un estudiante que presenta la condición de Asperger, en la sala de clases respondió de forma agresiva frente al insulto de un compañero (...) me acerque a él conteniéndolo y calmándolo, le pregunte que sentía y que deseaba hacer, salimos de la sala y caminamos hacia el aula de recursos en donde realizó una actividad de su gusto (...)luego

de terminada esta, retomamos la conversación de lo sucedido y volvimos al aula común(...) Así, finalmente logramos terminar el semestre procurando que dichas situaciones con este u otro compañero disminuyeran.”

La conversación es un aspecto relevante y el denominador común en las prácticas educativas frente a distintas situaciones que se ven enfrentados los y las docentes en los establecimientos educacionales, estas conversaciones se van dando dentro de actividades intencionadas por los y las profesoras, por ejemplo: conversatorios, cabildos, entre otras, y la mayoría de las veces intencionadas desde los y las docentes para lograr expresar los sentires del estudiantado.

Cabe mencionar que estas respuestas están referidas solamente a una experiencia de cada docente las cuales han sido utilizadas como ejemplo, y no necesariamente representan la única estrategia que aplican los/las profesores/as para abordar las NES.

3.3 Facilitadores

Los docentes mencionan los facilitadores que permiten abordar las emociones de sus estudiantes en el contexto escolar en donde se destaca la interacción escolar.

3.3.1 Currículum: Ocho de nueve profesores/as responden que el currículum no es un facilitador.

(S.6) “(...) lo positivo es que tienen estrecha relación al desarrollo de habilidades”

Ocho profesoras/es señalan que no es un facilitador, por lo tanto, este sería un obstaculizador, el cual se profundiza en la categoría de Obstaculizadores.

3.3.2 *Formación docente*: Seis de nueve profesores/as responden que la formación docente no es un facilitador.

(S.1) “(...) los educadores estamos formados, en general, desde la pedagogía que propende el desarrollo integral de los estudiantes”

(S.4) “a la formación (...), he recibido muy buenas herramientas para abordar las relaciones humanas”

(S.7) siempre se nos indicó que antes que el contenido debíamos observar a nuestros estudiantes (niños y adolescentes) como seres integrales y cómo podemos influir de manera positiva o negativa en el desarrollo de ellos

Seis profesoras/es señalan que no es un facilitador, por lo tanto, este sería un obstaculizador, el cual se profundiza en la categoría de Obstaculizadores.

3.3.3 Interacción en el aula: Cinco de nueve profesores/as responden que la interacción en el aula es un facilitador.

(S.1) facilitador: “cada sujeto inmerso en esta interacción, es un individuo lleno de emociones, tanto los estudiantes como los docentes”

(S.2)” (...) porque se dan las relaciones del profesor con sus estudiantes, la relación entre los estudiantes; lo que es fundamental(...)

(S.3) “Relación estudiantes con docentes”

(S.6) “(...) entregar soluciones a conflictos desde el docente o entre los mismos estudiantes (...)”

(S.8) “(...) a partir de los diálogos y conversaciones que surgen a partir de un determinado contenido podemos abarcar las emociones (...)”

Por lo tanto, la recurrencia de los tres aspectos mencionados sería la interacción en el aula como el principal facilitador para abordar las emociones de los y las estudiantes en el contexto escolar, agregan que la relación entre estudiantes y docentes es fundamental para una óptima interacción.

Facilitadores como propuestas (interpretación)

- Reconocer, como primer paso, que las emociones son parte del ser humano y a través de estas se produce la interacción.
- Reforzar las relaciones interpersonales del profesor/a con sus estudiantes y entre los estudiantes.
- Establecer una relación simétrica entre profesor/a - estudiante.
- Potenciar la interacción y vínculo profesor/a- estudiante para entregar soluciones a diversos contextos de manera eficaz.
- Fomentar los diálogos y conversaciones para que sea posible vincular las emociones con los contenidos.

3.4 Propuesta para abordar de mejor manera las emociones

Se presentan a continuación, algunas de las propuestas fundamentadas que los/las profesoras mencionan para abordar de mejor manera las emociones de las y los estudiantes.

(S.1) Agregar una hora de orientación

(S.2) Metodología innovadora (aromaterapia)

(S.3) Programa para identificar las emociones

(S.4) Escucha activa (voluntad docente)

(S.5) Trabajo colaborativo, con otros profesionales

(S.6) Actividad para abordar emociones (investigar, conversar, identificar emociones) apoyo de profesionales

(S.7) Programas (evaluación e intervención)

(S.8) Trabajo en equipo (juegos para reconocer y canalizar emociones)

(S.9) Redes de apoyo (otros profesionales)

No se logra establecer una recurrencia, no obstante, hay coincidencia de tres respuestas que refieren a lo mismo, existen tres profesores/as que plantean programas de intervención para abordar las emociones, tres encuestados comentan que es necesario contar con redes de apoyo contando con diferentes profesionales proponiendo un trabajo interdisciplinario y dos profesoras realizan actividades.

Existen diversas respuestas respecto a cómo abordar las emociones, si bien proponen planes a largo plazo y actividades referidas sólo a una clase en específico, ninguno expone que las emociones deben ser trabajadas de manera transversal y no acotarse a un tiempo, asignatura, contenido o situación determinada.

Podemos inferir que los y las profesoras/es a pesar de que proponen estrategias, no dejan de ser convencionales a la hora de abordar las emociones de sus estudiantes.

La pedagogía tradicional cuenta con una estructura rígida, y para abordar las emociones es imprescindible aplicar metodologías, alternativas, que no necesariamente estén ligadas a esta misma estructura. Resultaría conveniente incorporar diversas actividades y estrategias que visibilicen al estudiante como un ser integral, como lo ejemplifica la respuesta de una profesora propone la aplicar la aromaterapia.

Cómo es abordado el estallido social

Recurrencia: ocho profesores/as de nueve relatan que en sus respectivos establecimientos abordaron las temáticas del estallido social a través de jornadas reflexivas/ conversatorios.

Solo una profesora responde que se abordó “poco”: (S:4) “un poco de participación en un principio, pero luego el tema no se abordó más”

(S.1): “En el colegio se hicieron jornadas de reflexión, primero con los docentes y funcionarios, luego con los niños y niñas. Se compartió información y documentos para que los padres y madres trabajaran en sus casas”

(S.6): “(...) actividades de reflexión y análisis (...). Representaciones gráficas (dibujos, pinturas, creaciones plásticas). Reuniones de apoderados y encuestas sobre su percepción.”

(S.3): “(...)catarsis, liberación de emociones y conversaciones muy profundas, (...) se hicieron jornadas de reflexión con los niños y niñas abordados y guiados por la psicóloga del establecimiento”

Participación en estallido social:

*Cuatro de nueve personas no respondieron respecto a su participación, por lo tanto, el análisis de información se hizo con respuestas de los/as cinco profesores/as que respondieron.

Recurrencia: Cinco de cinco profesores/as responden que su participación fue activa.

(S.1): Como docente, intenté mantener un equilibrio entre lo que sabían y lo que efectivamente era permitido para su edad conocer”

(S.8):” realice un Cabildo donde ellos mencionaban cuáles eran las demandas sociales que debían ser trabajadas con más urgencias y cuáles eran las emociones que sintieron en esos días”

(S.3): “El rol de docente hace que nos enfrentemos a un grupo de niños, que vienen con cargas emocionales desde sus casas”

Cuatro de cinco profesores/as responden que su participación fue de contención

(S.1) “Mi rol fue siempre mediador de información y contenedor de emociones.

(S.2): “Mi participación fue muy activa, principalmente tratando de escucharlos, conversar con ellos y contenerlos.”

(S.9): “los primeros días era generar un ambiente de seguridad, tranquilidad y contención en el grupo que dirigí se conversó sobre las AFPs y la salud, se reconocieron las problemáticas, las posibles soluciones. Queda en evidencia que el “estallido social” no fue indiferente a nadie, que de alguna u otra manera afectó emocionalmente a todos los agentes de la comunidad educativa y el funcionamiento de cada establecimiento también se vio afectado a diferentes escalas. Sin embargo, siguen repitiendo metodologías tradicionales,

limitándose a conversatorios y jornadas reflexivas sin abrirse a estrategias alternativas que pudiesen ser un aporte significativo para dar apoyo y contención en este contexto.

3.Tercer nivel de análisis.

En el siguiente apartado analizamos el contraste que existe entre la perspectiva de la teoría, desde los autores analizados y perspectiva en la práctica de los y las docentes encuestados, destacando los aspectos concordantes que son relevantes para formular los elementos para diseñar nuevas propuestas de metodologías para abordar las emociones en el contexto escolar.

Este análisis será a partir de las categorías preestablecidas, relación emoción/aprendizaje, propuestas y obstaculizadores.

1)Relación emoción y aprendizaje.

Con respecto a la relación que existe entre emoción y aprendizaje se expone una recolección de datos entre los autores y los/las docentes para encontrar las similitudes.

Queda en evidencia que desde la teoría de los autores hasta la percepción docente de los/las encuestados/as reflejan que la relación entre emoción aprendizaje es directa y que influyen de forma favorable o desfavorable en este proceso.

La autora menciona respecto a las emociones que: “Si las emociones definen el espacio de acciones posibles de realizar, entonces las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación.” (Ibáñez,2002, p.3)

Una encuestada menciona con énfasis que: “*El ser humano aprende gracias a las emociones. variados estudios de neurociencia que avalan esta información. Los*

aprendizajes generados en la vida cotidiana o dentro de un aula que se encuentran asociados a emociones, ya sean positivos o negativos, son los que permanecerán en nuestra memoria”

Existiendo una concordancia respecto a la teoría y la práctica docente exponiendo que, como seres biológicamente emocionales, estas (emociones) nos predisponen para generar o no aprendizajes.

Los autores destacan la importancia de la interacción que se genera en el contexto escolar para las relaciones humanas y la integración de la emocionalidad en los procesos de aprendizaje, lo que también es un punto que destacan las y los encuestados/as.

Podemos afirmar que la interacción es un proceso innato que sería un canal para generar, potenciar y mantener las relaciones personales e interpersonales en el contexto escolar facilitando los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto que analizamos planteado por docentes y la y el autor que distintas emociones que facilitan o no el aprendizaje.

Ante distintos tipos de emociones, los y las docentes logran identificar a grandes rasgos, cuales son favorables y desfavorables para el aprendizaje.

Desde la relación profesor- estudiante y estudiante- estudiante, la mayoría de los y las docentes como también el autor hacen referencia a la interacción, no solo aquellas que se dan entre docente- estudiante, sino también la que se da entre estudiantes, como un componente clave para conocernos y conocer al otro/a. se comprueba esto, con lo que la autora expone sobre el efecto que tendría una buena interacción entre profesor y alumno y viceversa, es decir el buen clima aula para el aprendizaje.

Dentro de esta misma categoría quisimos abordar la pregunta que se relacionaba al estallido social, donde pretendíamos evidenciar los efectos que causó este proceso en las y los estudiantes para demostrar de cierta manera cómo influyen las distintas situaciones, en este caso de conflicto, en la emocionalidad y los aprendizajes.

Existe consenso en que no es posible separar la emocionalidad de los aprendizajes.

Por lo tanto, en cuanto a la relación entre emoción y aprendizaje tanto en la revisión bibliográfica como en las encuestas, existe un acuerdo en que: las emociones son fundamentales para que se construya el aprendizaje, que existe una relación ineludible entre emoción y aprendizaje y que debe existir una disposición emocional favorable de los y las estudiantes para este fin, siendo la interacción educativa un aspecto relevante que aportaría la facilitación de abordar las NES.

2. Obstaculizadores

Se identifica el *currículum* y la *formación docente* como obstaculizador recurrente.

2.1 Currículum

Queda en evidencia que la asignatura de orientación no es suficiente para abordar las emociones en la sala de clases, por lo que se hace una responsabilidad docente intentar abarcar estas necesidades de distintas formas.

la autora pone énfasis en que debe existir una responsabilidad en percibir a un otro u otra, y tomar en cuenta todo lo que conlleva un otro u otra, como por ejemplo las experiencias previas.

Se menciona en gran mayoría de las y los encuestadas/os, así también por el autor y la autora, que el curriculum no considera la emocionalidad de los estudiantes, centrándose solo en los objetivos de aprendizaje, más bien los resultados de aprendizaje, como consecuencia de esto, los docentes también se ven afectados pues están presionados a alcanzar dichos objetivos focalizando la mayoría de su trabajo en cumplirlos.

Entendiéndose así que, si el curriculum prioriza contenidos, a consecuencia de esto, se establecerían prácticas docentes que se centran solo en la reproducción y evaluación de estos conocimientos.

Otro factor mencionado es la estructura de la escuela y cómo esta se va reproduciendo en los/las docentes, es decir, una escuela centrada en el conductismo no permitiría avanzar en la inclusión desde la integralidad del ser humano.

2.2 Formación docente

En la realidad educativa, la mayoría de las veces los y las docentes no tienen o no han desarrollado técnicas o estrategias para abordar las emociones, la cuales hayan adquirido en la teoría y aplicando en la práctica, tanto autores como docentes concuerdan con que la formación docente en Chile está al debe en cuanto a las habilidades sociales interpersonales.

A través de la revisión bibliográfica y de las encuestas realizadas, damos cuenta que existen varias coincidencias entre los autores y respuestas de los encuestados respecto a los obstaculizadores. El *currículum* es uno de los obstaculizadores principales, se menciona que es una limitante en el quehacer pedagógico para abordar el área socioafectiva. Se realiza una crítica a su estructura rígida que no da paso a la innovación, una estructura que no permite visibilizar el universo de estudiantes que existe en cada sala de clases.

Otro obstaculizador es la *formación docente* independiente de la institución que la imparta, carece de planes de estudio y objetivos que entregue habilidades y herramientas para abordar el área emocional dentro del contexto escolar, para así comprender que emoción y aprendizaje están ligadas, favoreciendo así este proceso.

El sistema educativo en que se ven inmersos los agentes de la escuela tiene distintas barreras, que limitan la integración de las emociones en el contexto escolar, a las cuales se ven enfrentados tanto los/las estudiantes como los/las docentes, estos últimos intentando dar respuesta desde las distintas realidades. Debe existir una transformación desde la formación docente, metodologías, objetivos, prácticas, enfoques, paradigmas, que permitan abordar las emociones en conjunto con los contenidos, para generar aprendizajes significativos y bienestar que perduren en los y las estudiantes.

3) Propuestas

Con respecto a las propuestas que se extraen del análisis, se logra establecer un listado realizando una conjugación de todas estas que ayudan a dar respuesta a nuestro objetivo general.

Las respuestas son variadas, apuntan desde medidas en la práctica educativa a medidas curriculares o de políticas educativas.

En esta categoría organizamos la información a través de los elementos más relevantes que son mencionados en las encuestas y por los autores, estas serían: currículum, apoyos, rol docente y prácticas.

3.1 Currículum

En cuanto a las propuestas de los autores y también la de algunos profesores encuestados, coinciden en que se deben hacer cambios estructurales en el currículum nacional, estos cambios deben ser de manera estructural y transversal, es decir, desde la infraestructura hasta las estrategias y metodologías educativas.

Respecto a la hora de orientación asignada por el currículum nacional, la cual intenta ayudar el proceso integral de los y las estudiantes (que incluye el aspecto afectivo), los y las docentes responden que es insuficiente para realizar un trabajo pedagógico que cumpla este objetivo.

A grandes rasgos, sintetizamos que el currículum al tener una estructura tan rígida limita el tiempo, los espacios, el contenido, los resultados, las funciones y/o roles de los colaboradores de la escuela, entre otros aspectos, lo cual dificulta o impide el abordar el área socioafectiva.

Queda demostrado que desde la teoría y la práctica que el currículum debe incorporar la integralidad del ser humano.

3.2 Apoyos

Una de las propuestas en la que tres encuestados concuerdan, es contar con el apoyo de especialistas para abordar la emocionalidad en el aula.

Queda en evidencia que algunos/as profesores/as responden que se requiere apoyo de especialistas/ profesionales que sean parte, acompañen y complementen el proceso y otros/as aportan qué se debe ampliar las redes de apoyo, incorporando aparte de los/las

profesionales, la familia, entorno comunitario incluyendo todos los contextos en donde lo/las estudiantes tengan un sentido de pertenencia.

Desde la perspectiva de las redes de apoyo, los autores destacan la importancia del empoderamiento del rol docente, reivindicando como unos de los principales actores en y para el desarrollo holístico de sus estudiantes.

3.3 Rol docente

Se destacan el rol docente como principal agente mediador intencionando las interacciones afectivas en el aula. Queda en evidencia así, y en palabras de Alarcón, que las y los profesores deben ser capaces de existir y hacer existir al otro resaltando su rol en las interacciones.

Así, Ibáñez afirma respecto al rol docente que “incide en el desarrollo humano de los estudiantes, lo que hace que la responsabilidad del profesor o profesora se extienda más allá de la enseñanza de las disciplinas y del logro de determinados estándares de rendimiento” (2014, p. 12)

No existe una forma única de abordar las necesidades educativas socioafectivas. Los y las docentes utilizan variadas estrategias, actividades y/o metodologías. esto va a depender si es un caso individual o debe abordar un tema a modo curso, junto a la familia u otros agentes relevantes para el proceso. El o la profesor/a debe ser flexible para ajustarse a las necesidades socioafectivas de sus estudiantes para ayudarlos en su desarrollo integral y brindarles un entorno grato para contribuir al aprendizaje académico y para la vida.

3.3.1 Rol docente en el estallido social

De acuerdo a la contingencia que estábamos viviendo en el momento de la investigación, surgió la inquietud de realizar una pregunta que abordara el contexto nacional, lo cual resultaría un aporte acorde a nuestra investigación.

Esta pregunta está relacionada al cómo los y las docentes abordan estas situaciones, en un contexto complejo e inesperado, el cual afectó a todas/os en diferentes medidas, por lo que

cada acción tomada por los docentes es un ejemplo de cómo se abordó las emociones en el contexto escolar.

Por lo tanto, el rol docente se refleja en acciones realizadas por estos/as frente a distintas situaciones.

Desde las respuestas de los encuestados/as reafirmamos que, el/la docente debe ser consciente de la responsabilidad e importancia del rol que cumplen, para poder dar respuestas educativas socioafectivas a los y las estudiantes, por lo que debe existir un compromiso en aportar desde nuestros diferentes conocimientos y áreas educativas, para que puedan desenvolverse en cualquier ámbito.

3.4 prácticas pedagógicas

Este apartado tiene relación con las distintas metodologías ocupadas por las y los docentes al abordar las emociones en el aula, contestando que independiente de las dificultades que se puedan presentar en la escuela, como por el ejemplo el curriculum como obstaculizador, los y las profesores/as se adaptan y adquieren distintas y nuevas prácticas que se ven plasmadas en su quehacer.

Estas prácticas educativas se interpretan desde un enfoque constructivista opuestas al conductismo tradicional que todavía está arraigado en la escuela chilena y que los y las encuestados/as manifiestan como un gran obstaculizador. Se menciona que se deben hacer cambios en las prácticas pedagógicas tradicionales.

Se propone por parte de la autora que deben instalarse estrategias concretas y prácticas como parte de la metodología interaccional integrativa, Alarcón por su parte propone desde la amplitud que caracteriza la pedagogía de la coexistencialidad es, entregándoles afecto y compartiendo experiencias de vida.

3.4.1 Conversación

Todos/as los encuestados destacan que la conversación es un elemento clave para abordar la emocionalidad, ya que la *conversación* es nombrada en la mayoría de las respuestas de esta categoría, evidenciando que es utilizada como una estrategia probada y reiterada. Y a

pesar de que utilizan diferentes estrategias, todas integran la conversación como un método que se da de manera innata que está al alcance de todos, y que no necesita de otros recursos para llevarse a cabo, resultando ser lo más efectivo para adentrarse en la emocionalidad de los y las estudiantes.

Los encuestados dan gran relevancia a la conversación mientras que los autores se refieren a interacción. La conversación, entonces, es una forma de interacción.

Desde la autora y el autor se interpreta que la conversación es lo más simple y efectivo para identificar y reconocer la disposición emocional de las y los estudiantes y a pesar de que se considera como una acción sencilla sin la necesidad de recurrir a un apoyo o metodología adicional, es lo más efectivo y natural entre las relaciones humanas, por ende, inferimos que una propuesta pedagógica imprescindible es la acción de la conversación / comunicación.

Una de las propuestas planteadas por algunos/as docentes y ambos autores, es que se debe intencionar la interacción con los y las estudiantes, las y los docentes señalan que podría ser mediante la conversación y la escucha activa.

Se identifica la *interacción* como facilitador recurrente pues la interacción resulta ser un elemento importante que se logra identificar de parte del autor y autora junto con los y las docentes, así también desde nuestra perspectiva. Esta debe ser una acción intencionada, la cual, si es potenciada, sería una manera efectiva para abordar el área afectiva en la escuela. Es de gran importancia, incluso podría ser el elemento más significativo en el contexto educativo trabajándose de manera transversal e integral. Esto lo afirma Ibáñez (2004) “Algunas investigaciones revelan que las interacciones sociales son las que producen mayor impacto en los alumnos y no el contenido o materia de estudio.” (p.12)

Relacionamos y sintetizamos las propuestas de ambos autores, con las respuestas de las y los encuestados/as, en donde las recurrencias son: Trabajo grupal, trabajo individual, interacción y conversación

PROPUESTAS:			
AUTORES		ENCUESTADOS	
ALARCÓN	IBÁÑEZ	grupal	individual
<p>Trabajo grupal:</p> <p>Se práctica la intencionalidad explícita y permanente de desarrollar en cada <i>aquí y ahora</i>, el ser pleno e integral de todos los interactuantes (profesor-alumnos-compañeros) (Alarcón, 2016, p.72)</p> <p>Se permite la participación de todos los niños y docentes como un holón o un <i>todo</i> (Alarcón, 2016,p.73)</p>	<p>Trabajo grupal:</p> <p>La aplicación metodológica debe enfatizar el establecimiento de relaciones por parte del niño, mediante la acción y el lenguaje. Por lo tanto, no son las consideraciones teóricas de base las que deben adecuarse a los contenidos sino los contenidos los que deben adecuarse a tales consideraciones. (Ibáñez, 1987, p.23)</p>	<p>Trabajo grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> ·jornadas reflexivas, ·conversatorios, ·actividades audiovisuales. ·Trabajo en equipo <p>(juegos para reconocer y analizar emociones)</p>	<p>Trabajo individual:</p> <p>Diálogo/roles dentro curso. (individual)</p>

<p><i>Desde la práctica de la coexistencia el profesor a su estudiante debe aceptarlos incondicionalmente en su ser (“cariño”) y siendo exigente y apoyador en su hacer (“firmeza”), conectándolos permanentemente con la vida, con el tejido de acciones y retroacciones que los constituyen en lo que “son”. (Alarcón, 2016, p.76)</i></p> <p>Conectándolos con la emocionalidad, estimulando la metacognición, el esfuerzo y el amor a la “tarea bien hecha”. Intentando la mayor congruencia y autenticidad</p>	<p>El contexto interaccional de la acción educativa debe privilegiar los estilos que permitan o incentivan el surgimiento de emociones que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. La consideración de las emociones en esta perspectiva, más allá del ámbito puramente afectivo, constituye un elemento básico para la estrategia pedagógica del profesor o profesora (Ibáñez,2001,</p>	<p>2. INTERACCIÓN</p> <p>- Potenciar la interacción y vínculo profesor/a-estudiante para entregar soluciones a diversos contextos de manera eficaz.</p> <p>La interacción en el aula como el principal facilitador para abordar las emociones de los y las estudiantes en el contexto escolar, agregan que la relación entre estudiantes y docentes es fundamental para una óptima interacción.</p>
---	---	---

<p>posible en el espacio interaccional de coexistencia con ellos. (Alarcón, 2016, p.76)</p>	<p>p.9)</p>	
---	-------------	--

<p>Para poder educar a los estudiantes primero hay que hacerlos existir, permitiéndoles entrar a la sala de clase o contexto de aprendizaje. Hacer existir que, lejos de ser un acto inmaterial y al margen de la realidad, es lo único real que permite, como una puerta que se abre, que ingrese la existencia y todo aquello que la constituye: el lenguaje, las emociones, el sentir, la modificabilidad cognoscitiva, la información; en definitiva, la complejidad del multiverso que constituye la</p>	<p>La acción en conjunto y el lenguaje están delimitados por la convención social, dada por el uso, de acuerdo al contexto socio—cultural en el que se encuentra inmerso el proceso de enseñanza—aprendizaje. Esto debe ser respetado en cada caso. (Ibáñez, 1987, p.23)</p>	<p>2.1 CONVERSACIÓN</p> <p>Reforzar las relaciones interpersonales del profesor/a con sus estudiantes y entre los estudiantes</p> <p>Fomentar los diálogos y conversaciones para que sea posible vincular las emociones con los contenidos.</p> <p>Actividad para abordar emociones (investigar, conversar, identificar emociones) apoyo de profesionales</p>
---	--	---

realidad (Alarcón, 2015, p.27)		
--------------------------------	--	--

Ambos autores mencionan que se debe visibilizar a cada uno de los y las estudiantes, tanto en el trabajo grupal como el individual. Por tanto, ambas metodologías de trabajo deben ser aplicadas dependiendo del contexto y/o necesidades propias de cada situación. En relación a esto, los encuestados ejemplifican trabajos grupales en: conversatorios, jornadas reflexivas, entre otras, mientras que el trabajo individual señala: conversación profesor/a - estudiante, profesor-familia.

La *interacción* resulta ser un aspecto fundamental para el autor y la autora, esta sería la base para generar relaciones construidas e intencionadas desde la visibilización del otro, integrando su totalidad. Así también los/las docentes mencionan que la interacción es uno de los medios más importantes para potenciar las relaciones y dar soluciones a distintas problemáticas que se puedan generar en la escuela, las interacciones entre docente-estudiante y estudiante-estudiante se generan de manera transversal. En el proceso de la interacción debe existir una intencionalidad emocional de parte de los y las docentes siendo beneficioso, tanto para las relaciones personales como para el aprendizaje escolar.

Para los docentes, desde la misma interacción se destaca la conversación como una práctica efectiva, esta sería uno de los aspectos más mencionados y utilizados por estos para abordar las emociones en el aula. Desde el autor y la autora se destaca el lenguaje, el cual se relaciona con la conversación, pero desde una perspectiva más amplia ya que existen diversas formas de comunicarse.

PROPUESTA

Elementos para diseñar estrategias pedagógicas que aborden las necesidades socioafectivas.

Respecto a la información recopilada y analizada, considerando las propuestas de la y el autor/a y encuestados/as, así como también nuestra postura ante las necesidades educativas socioafectivas, damos a conocer algunos de los elementos para diseñar estrategias pedagógicas que respondan a las Necesidades Educativas Socioafectivas de los/las estudiantes.

Para que el sistema educativo incorpore la socioafectividad deben existir múltiples cambios desde los sistemas macro educacionales hasta micro educacionales, el primero relacionado a las políticas públicas que reglamentan el currículum nacional y por lo tanto los propósitos que la educación establece para vivir en sociedad, el segundo referido a las gestiones, metodologías, estrategias pedagógicas y las interacciones que se dan dentro del aula.

Bajo esta lógica, creemos atinente la creación de una nueva constitución que promueva una reforma educacional y que garantice los derechos de la educación salvaguardando la integridad de las personas sin distinción alguna en consideración a la diversidad. Toda reforma, ley o decreto en pro de la inclusión debe considerar la socioafectividad como parte constitutiva del ser humano/a.

En la formación docente, se debe exigir a las universidades que imparten pedagogía, incorporar dentro de sus mallas curriculares el enfoque socioafectivo para que desde su rol docente cuenten con las herramientas y habilidades funcionales necesarias para abordar las emociones e interacciones dentro del aula, estas deben integrar ramos que aborden y enseñen la socioafectividad como una estrategia útil para la educación y para la vida, con el fin de establecer un sello en la formación pedagógica, el cual se verá plasmado en sus futuras prácticas educativas.

El currículum nacional debe permitir abordar transversalmente la emocionalidad en todas las asignaturas, destinando también, horas pedagógicas establecidas exclusivamente para intencionar la potenciación del área emocional e interaccional.

Para que lo mencionado anteriormente sea posible cada establecimiento educacional debe garantizar el desarrollo integral de las y los estudiantes donde se incorporen y

apliquen metodologías que aborden las necesidades educativas socioafectivas, y a pesar que se propone con convicción el enfoque socioafectivo como un método transversal y universal, cada establecimiento tiene la libertad, como es sabido, de escoger el enfoque que mejor lo represente.

En cuanto a las estrategias pedagógicas se deben fundar, planificar y aplicar para dar respuesta a las NES: reconociéndonos y validándonos en las relaciones que se dan en el contexto educativo entre profesor/a- estudiante, estudiante-estudiante, profesor/a-profesor/a.

Si bien estos puntos mencionados anteriormente son relevantes y constituyen una mejora en el sistema educacional a nivel macro, la gestión pedagógica y humana no puede depender de estos cambios para abordar las NES. Por lo tanto, no debemos condicionar el abordar las necesidades educativas socioafectivas, a situaciones que no dependen única y exclusivamente del rol docente. Un/una profesora debe y puede actuar desde y para la socioafectividad en sus prácticas pedagógicas, a pesar de encontrarse con muchos obstaculizadores que dificultan su labor. A partir de esto proponemos elementos imprescindibles para abordar las emociones e interacciones en el aquí y el ahora dentro del contexto escolar.

Una estrategia pedagógica para la vida.

Reconocer y abordar el área socioafectiva como una estrategia pedagógica esencial, donde se visibilizan las emociones y potencian las interacciones. Al incluirlas previamente, define un espacio de acciones a realizar, es decir se genera un clima de aula que permita relacionarse de manera afectiva/efectiva, expresarse libremente en un espacio de confianza y respeto por el otro/a, mejorando la disposición emocional de los y las estudiantes, en consecuencia, estarán a gusto en la escuela, lo que facilitará el proceso de enseñanza/aprendizaje.

1.voluntad docente

Debe existir en los/las docentes la voluntad y disposición de intencionar las relaciones y vínculos desde la socioafectividad, como una responsabilidad ética de cada profesor y

profesora, generando relaciones simétricas como primer paso para abordar las NES de los y las estudiantes.

1.1 Mejoras en el desarrollo formal de las clases.

Las y los docentes deben abrirse a la investigación e *innovación* en sus prácticas educativas, lo que involucra desde las planificaciones hasta las evaluaciones, incorporando también metodologías “no tradicionales”. En su conjunto debe maximizar los tiempos y espacios para abarcar socioafectividad junto con los contenidos de aprendizajes, considerando el universo de estudiantes que hay en la sala de clases.

Reconocer la *diversidad* como una herramienta/elemento enriquecedor para el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que visibilizar y entender la diferencia desde la obviedad de que todos somos diferentes, validando al otro/as en sus capacidades, estilos, ritmos, habilidades etc.

El docente debe utilizar como una estrategia la diversidad de interacciones que se producen en su sala de clase, conectando a cada estudiante con sus emociones y las de sus pares para fortalecer el espacio en que se desenvuelven.

La *planificación* debe ser diversificada, considerando las emociones y la totalidad de los/las estudiantes, generando un clima de aula que contribuya a una disposición emocional favorable para aprender, incorporando distintas formas de comprensión y expresión (kinestésico, visual y auditivo). A través de un aprendizaje social, esta planificación debe generar aprendizajes significativos, es decir el estudiante debe encontrarse y conectarse con sus emociones y con la de sus pares.

¿Cómo podemos mejorar el desarrollo de una clase?

- Utilizar y maximizar los recursos y herramientas del DUA para la totalidad del curso y de manera permanente en todas las planificaciones, ejecución de actividades y evaluaciones respectivas, aumentando las opciones de aprender de los y las estudiantes.

- Ejemplo: Gestionar con anticipación los recursos a utilizar (proyector, material de apoyo audiovisual, libros, espacios y otros), utilización de recursos audiovisuales y material concreto, evidenciar dinamismo en cada etapa de la clase (inicio, desarrollo, final), implementación de estrategias dinámicas que se adapten a las características del curso.
- Ejercicios de activación cognitivo-corporal
 - Ejemplo: meditaciones guiadas, ejercicios de estiramiento, posturas de yoga, escuchar una canción, cantar, bailar, saltar, entre otras.

*Guía practica bienestar en la escuela

- Pausas durante la clase.
 - Ejemplo: respiraciones guiadas, dar minutos de descanso, cambios de puestos repentinos para activar la concentración, tiempo para ir al baño, entre otras.
- Incentivar la participación.
 - Ejemplo: el profesor/a debe realizar preguntas, realizar refuerzos positivos constantemente, dar espacio a la curiosidad, motivar a la propia creación de aprendizajes de los estudiantes, incentivando y guiándolos a la investigación.
- Dar espacios para la expresión y opinión personal.
 - Ejemplo: preguntas sobre su disposición emocional antes, durante y/o después la clase, proporcionar espacios para pedir y aceptar opiniones respecto a algún tema o situación en particular, fomentar instancias de conversación grupal.

Actividades:

- Fomentar el trabajo grupal y en parejas.
 - ejemplo: conversatorios, debates, entrevistas, juegos, guías, entre otras., actividades y/o proyectos que involucren la participación con estudiantes de otros niveles.
- Actividades alternativas

- ejemplos: aromaterapia, musicoterapia, salidas pedagógicas, concientización del medio ambiente a través de reciclaje, reutilización, huertas, proyectos ejecutados por los mismos estudiantes, incluir la tecnología como recurso pedagógico y de expresión (Tablet, celular, app, notebook, etc.)

La *evaluación* debe tener como propósito evidenciar el proceso de aprendizaje y no necesariamente enfocarse en el resultado y/o calificación. La evaluación debe adaptarse y ser flexible en cuanto a los procesos personales (emocionales y contextuales), para reducir los niveles de estrés que se relacionan a esta.

- Flexibilizar el tiempo de evaluación.
- Parcializar las evaluaciones cuando se requiera.
- Cambiar espacios donde se realizan las evaluaciones. (Patio, biblioteca, salas recreativas, etc.)
- Evaluaciones grupales o en parejas.
- Incluir criterios y rúbricas aptitudinales dentro de la evaluación
- Dar más relevancia a las autoevaluaciones, coevaluación, evaluación personalizada, retroalimentación, con el fin de hacerlos conscientes y partícipes de su propio proceso.

* Cuando los/las estudiantes se encuentran en un estado de emoción favorable en la evaluación, las evidencias como resultado de los conocimientos adquiridos, refleja lo que realmente saben y los resultados no serán influenciados por el nerviosismo que suele producir una evaluación. Los/las estudiantes deben comprender que esta es parte del proceso educativo, considerándola como una oportunidad para seguir aprendiendo.

Todos estos puntos mencionados dependerán del contexto de cada establecimiento ya sea por su infraestructura, tiempos, recursos, disposición, tipo de proyecto educativo, etc. por lo que se entiende que son estrategias que pueden o deben utilizarse aleatoriamente, dependiendo de cada situación y sus necesidades o cuando el/la profesora considere que es lo más apropiado.

1.2 Intencionalidad explícita desde y para la interacción.

Debe existir una interacción intencionada equitativa e integral para nuestros/as estudiantes la cual debe ser simétrica. El docente no debe interactuar sin un objetivo claro, debe existir un preanálisis y una preparación, esto a partir de cubrir una necesidad o un aspecto a potenciar ya detectado. Entendiendo que existe una responsabilidad afectiva entre el/la docente y los/las interactuantes, resultando beneficioso para los/las estudiantes, lo que tendrá efectos positivos en la convivencia escolar y las relaciones intra e interpersonales, por lo tanto esta acción educativa permite, incentiva y fortalece el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Detectar las necesidades en los y las estudiantes
 - ejemplo: observación directa, conversación, preguntar e indagar sobre sus problemáticas, conversar con otros/otras profesoras con respecto al cómo se desenvuelven los y las estudiantes en diferentes clases.
- potenciar las relaciones desde la socioafectividad.
 - ejemplo: preguntar el estado anímico de los estudiantes, saludar y despedirse de forma afectuosa, asignar roles, relacionarse siempre de forma respetuosa (con un tono y volumen de voz adecuado sin pasar a llevar la integridad de las y los estudiantes).
- potenciar relación estudiante-estudiante.
 - ejemplo: realizar actividades que impliquen la emociones desde su reconocimiento hasta su expresión (círculos de confianza, actividades artísticas),gestionar tutorías entre compañeros del curso y de otros niveles, asignar tiempos para fortalecer convivencia extracurricular (organizar rifas, feria de las pulgas, comidas, deportes, etc).

1.3- Reconocer contexto social:

Es fundamental comprender la realidad de cada estudiante, visibilizar los aspectos donde estos/as se sitúan y se desenvuelven como: vivienda, ingreso económico, situación familiar.etc. Considerando también la influencias que puedan tener aspectos macro-sociales que afecten a la comunidad escolar como por ejemplo contingencias nacionales.

Entendiendo que estos aspectos tienen incidencia en el comportamiento, emocionalidad, aprendizaje y rendimiento escolar.

- Establecer o reforzar redes de apoyo
 - ejemplos: identificar las redes de apoyo, elaborar planes en conjunto con otros profesionales para un trabajo interdisciplinario (reuniones colaborativas) , involucrar a la familia en el proceso educativo y personal (reuniones personalizadas con apoderados/as, talleres familiares).
- Integrar espacios permanente en la escuela para la comunidad
 - ejemplos: actividades extraprogramáticas de la escuela que inviten a la comunidad (juntas de vecinos, grupos scouts, organizaciones sociales).
- Gestionar el espacio educativo para colaborar con la comunidad.
 - ejemplos: eventos y/o talleres culturales, sociales, artísticos, deportivos, actividades solidarias, escuela como espacio de acopio.

Involucrar el enfoque socioafectivo en y para la escuela resultaría una estrategia beneficiosa en distintos ámbitos de la vida de nuestros estudiantes, desde un buen rendimiento escolar hasta un desarrollo integral. La voluntad docente debe ser el principal factor de cambio para integrar nuevas metodologías socioafectivas.

Se debe considerar que algunos elementos mencionados anteriormente tienen que ajustarse dependiendo de cada necesidad educativa en particular, ya que hay aspectos que podrían desregular emocionalmente a ciertos estudiantes, en estos casos proponemos la anticipación de las actividades, evitando que afecte de manera negativa la participación y el proceso de aprendizaje.

Abordando las Necesidades Educativas Socioafectivas a través de los elementos propuestos mencionados, tendremos estudiantes seguros, motivados, conscientes de su entorno, de su emocionalidad y la de los otros, desarrollándose en distintos espacios de manera afectiva y efectiva.

CONCLUSIÓN

Parte de la problemática que no fue de nuestra consideración en un principio, fue la asociación que existe entre los conceptos de *necesidad educativa* y *necesidad educativa especial*. Generando una confusión, ya que ambos conceptos que se investigaron no tienen una definición independiente. Para los efectos de esta investigación una necesidad educativa no es sinónimo de una necesidad educativa de carácter especial, por lo tanto, no nos apropiamos de ninguna definición en específico ya que ninguna representó nuestra visión.

En la problemática nos referimos a la educación regular, destacando la asignatura de orientación con el propósito de que adquiriera la relevancia que se le debe otorgar, debido a los efectos positivos que se pueden generar, es decir, no basta con cumplir con los objetivos y horas estipuladas de la asignatura si no se trabaja transversalmente la socioafectividad en la escuela.

Al investigar el término socioafectividad, nos encontramos con definiciones inconsistentes y ambiguas, dificultando el proceso investigativo al tener que reestructurar, lo que, a su vez, nos impulsó a proponernos un nuevo objetivo: crear una propia definición de socioafectividad, desde diferentes disciplinas como la psicológica, antropológica, sociológica y educativa. Para posteriormente crear la conceptualización propia del término necesidad educativa socioafectiva (NES)

No pretendemos que las necesidades educativas socioafectivas sean segregadas o etiquetadas, si no que el trabajo sea dirigido a la totalidad de los y las estudiantes siendo una labor llevada a cabo en conjunto con la comunidad educativa, ya que dicho

anteriormente, la interacción es fundamental para que las relaciones sean enriquecidas y el aprendizaje se logre, considerando que la interacción pueda también potenciarse desde lo colectivo (grupos de estudiantes, curso completo, varios cursos, etc) y no necesariamente de una persona a otra.

Se eligieron dos metodologías para investigarlas documentalmente, la metodología interaccional integrativa de Nolfá Ibáñez y el enfoque de coexistencialidad de Patricio Alarcón, además se recogieron las percepciones de los y las docentes a través de cuestionarios cualitativos, para posteriormente hacer una relación y complementar las perspectivas de los autores con los relatos de las prácticas pedagógicas.

Dicho análisis resultó en categorías donde se destaca la relación *emoción-aprendizaje* y la relevancia entre estos conceptos, los *obstaculizadores* del sistema educativo que impiden dar respuestas a las necesidades educativas socioafectivas y las *propuestas pedagógicas* para abordar la emocionalidad dentro del contexto escolar.

En la categoría de análisis “relación entre *emoción-aprendizaje*” se concluye que ambos autores, junto a los/las profesores/as encuestados, concuerdan en que existe una relación importante entre estos dos conceptos, que son relevantes y están estrechamente vinculados en el aprendizaje escolar.

En cuanto a los obstaculizadores el autor y la autora, junto con los/las profesores/as mencionan que: el *currículum*, y la *formación docente*, son una gran barrera para abordar el área socioafectiva, siendo el currículum el elemento que menos contribuye, al no entregar espacios, tiempos ni metodologías para abordar las necesidades socioafectivas.

Otro obstaculizador, son las *metodologías tradicionales* y rígidas, que dificultan la visibilización de las emociones, esto concuerda con las respuestas de los cuestionarios cualitativos donde los docentes plantean que se debe cambiar la estructura tradicional de enseñanza, sin embargo, se develó que las actividades que realizaban repiten las mismas estructuras tradicionales de enseñanza al abordar las emociones que tanto critican. |

Independientemente de la casa de estudio, los años que se ejerza la docencia, de la escuela en la que se desempeñan o los cursos que tienen a cargo, las metodologías se siguen

replicando. Si no existe voluntad docente de innovar en las prácticas pedagógicas, es difícil realizar un cambio.

Pudimos evidenciar que los/las docentes no cuentan con documentos y protocolos específicos que guíen y acompañen el proceso para abordar las necesidades educativas socioafectivas lo que podría explicar la poca disposición a la innovación.

Concluimos que no basta solo con reconocer que existe una relevancia entre emoción y aprendizaje, si no que esto debe ser llevado a la práctica educativa, intencionando, innovando, plasmando y transmitiendo el sello socioafectivo utilizándolo como una referencia para mejorar y crear metodologías que abarquen las necesidades educativas socioafectivas.

Dentro de las propuestas en general, se demostró que es necesario modificar las prácticas pedagógicas, además de la *responsabilidad y voluntad* de las/los docentes, la y el autor/a y las/ los profesores afirman que fundamentalmente debe existir una articulación entre la teoría y práctica docente, con el objetivo de mejorar el sistema educativo. Desde la perspectiva de las NES, la voluntad docente es el punto más relevante para que estas sean efectivas.

Autores y profesores/ras proponen a grandes rasgos que: deben realizarse cambios al *currículum*, el cual incorpore la visibilización de las *emociones*, así también a la formación profesional docente, la cual debe agregar a la malla profesional el área afectiva, además de incorporar estrategias pedagógicas, que reconozcan la *diversidad y/o diferencia*.

Desde la teoría de los autores trabajados, hasta la práctica, a partir de las percepciones de los docentes encuestados, afirmamos que nuestras percepciones resultaron estar en congruencia o alineados con estos.

Para el objetivo general de la investigación, se logran identificar elementos para diseñar estrategias pedagógicas que aborden las NES mencionados en el apartado de las propuestas, mediante la articulación de aportes de los autores, encuestados y nuestra postura.

Consideramos que deberían existir más estudios referentes a las necesidades educativas socioafectivas, debido a que no hay suficientes referencias de cómo abordar las emociones dentro del aprendizaje escolar, con el fin de aportar y proponer más y mejores elementos

que constituyan enfoques y metodologías que aborden la socioafectividad y para también evidenciar posibles tendencias en casas de estudios, años de experiencia y/o tipo de escuelas donde se desempeñan.

Para una mejor calidad en la educación, se debe poner mayor énfasis en la socioafectividad como un aspecto prioritario al momento de evaluar a las escuelas, orientándolas a tomar acciones que contribuyan al proceso educativo, abogando por un concepto más integral de calidad, es decir, que no se enfoque solo en los resultados, sino en el aprendizaje.

Se hace imprescindible reivindicar rol docente a través de acciones significativas para nuestros/as estudiantes, así también, en la transmisión de aprendizajes que perduren ya que vamos influyendo en el desarrollo de los/las estudiantes y puede tener tanto efectos positivos como negativos. Por lo tanto, se hace urgente crear metodologías de trabajo que aborden la socioafectividad y así poner en práctica estas nuevas metodologías que aborden la emocionalidad dentro del aula, así también estrategias que ayuden y/o aporten a la práctica docente,

Frente a ello no podemos evitar, que el estudiante viva una situación familiar, contextual, personal, que afecte su proceso escolar, pero sí apoyar en el tránsito de este proceso. Creemos que seres humanos con raíces profundas, situados e íntegros contarán con las herramientas necesarias para enfrentar cualquier obstáculo del contexto escolar y de la vida.

Para finalizar afirmamos que una educación inclusiva debe considerar imperativamente la socioafectividad, ya que las emociones son parte constitutiva del ser humano, y las relaciones/interacciones son una necesidad como seres sociales que somos.

Al finalizar esta investigación reafirmamos, comprobamos y postulamos aún con más convicción que:

“Todos y todas en algún momento de nuestras etapas educativas hemos presentado, presentamos o presentaremos una necesidad educativa de carácter socioafectivo.”

BIBLIOGRAFÍA

- (Eds.), Psicología de la Instrucción I. Madrid: Síntesis, 383–503. FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M., & PALOMERO PESCADOR, J., & TERUEL MELERO, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, ____
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332003>
- Alarcón, P., (2015). Coexistencia Y Educación. Santiago Chile: Cuarto Propio.
- Alarcón, P., (2016), Pedagogía de la coexistencia, Santiago, Chile, RE-KREO.
- Arnal, J., Del Ricon, D. & Latorre, A. (1992). Investigación educativa.: fundamentos y metodología. Barcelona. Editorial Labor S.A.vi
- Barrientos F., WatkinK, L., Delgado, T., Arriagada G, García. G., (2006). Disposición emocional en la interacción en el aula: percepción de académicos y estudiantes de la universidad metropolitana de ciencias de la educación.
- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE. Decreto N° 170. Fecha de consulta: 10/04/2019. Disponible en:
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>
- BIBLIOTECA DIGITAL UAHC. TESIS: Estudio Exploratorio Acerca de las Estrategias de Afrontamiento Psicológico Utilizadas por Jóvenes de 4° Medio de tres Colegios de Santiago Durante el Período Previo a la PSU, 2005. Fecha de

Consulta: 05/12/2019. Disponible en:
<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2459/TPSICO%20179.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Casassus, Gutiérrez, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, (6), 81-95.
<https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>
- Céspedes, A., (2008). *Educación para la vida*. Santiago, Chile: Ediciones B.
- Díaz, M., (1988). Socialización, sociabilización y pedagogía. 1988, de Maguaré; núm. 6-7 Sitio web:
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/14221>
- Diseño Universal para el aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo. Fecha de consulta: 10/04/2019. Disponible en:
http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Domínguez, M. R. F., Pescador, J. E. P., & Melero, M. P. T. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1),
- Ducasse, J. F. C. (2015). El proyecto curricular de la Dictadura Cívico-Militar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 54(2), 165-180.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Godoy, L., Paulina, M., Mesa, L., Luisa, M., & Salazar, U. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile.
- Godoy, M.E; Campoverde, B.J. (2016) Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje. Casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia* 12 (2): 217-231.
<http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n2/v12n2a06.pdf>

- Gómez, P. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa.
- Ibáñez, N., (2001), El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa, Estudios Pedagógicos, N° 27, 2001, pp. 43-53
- Ibáñez, N., Salgado, N., (1998), los profesores y la reforma, prof.
- Ibáñez, N., (2011), Aprendizaje-enseñanza: mejora A partir de la interacción de los actores Salgado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Ibáñez, N., Barrientos F., Delgado. A., Geisse, G., 2004, Estudios Pedagógicos, investigaciones el contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa, colección DIUMCE N ° 2.
- Iturrieta Olivares, S. (2014). Educación superior: su masificación y efectos en la satisfacción profesional y la cohesión social. Argumentos (México, DF), 27(76), 57-78.
- Ley 20.370 (2009, 12 de Septiembre). Establece la Ley General de Educación. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Leyton M., Palavicino M., Maurin, C., Lueje, T., (1973), La reforma educacional 1965 y su legislación, volumen 1.
- M.Godoy J. Campoverde (2016) Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje - casos: Argentina, Colombia y Ecuador (tesis)Facultad de Comunicación, Universidad de Especialidades Espíritu Santo, Samborondón, Ecuador.
- Manrique, C. R. C. (1993). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Centro de Educación del Desarrollo (CEO). *Educación*, 2(4), 233-235.pia
- Maturana, H. (1996). El sentido de lo humano. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H., (1990), Emociones y lenguaje en educación y política, JC Sáez Editor.
- Maturana, H.,(2004), Transformación en la convivencia, JC Sáez Editor.
- MINEDUC. Decreto N° 83. Fecha de consulta: 10/04/2019. <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.p>
- Ministerio de Educación (2013). Formación en sexualidad, afectividad y género. Santiago

- Moreira, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. *Actas del PIDEDEC*, 4(14), 25-45.
- Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 207-226.
- Oliva, M. A. (2017). Arquitectura de la Política Educativa Chilena (1990-2014): el currículum, lugar de la metáfora. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 405-428.
- ORG. UNESCO. Declaración de Salamanca y Marco de Acción. Fecha de consulta: 05/09/2018. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- ORG. UNICEF. INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA REGULAR, 2001. Fecha de Consulta: 18/07/2019. Disponible en: https://www.unicef.cl/archivos_documento/47/debate8.pdf
- Piaget, J., & Vigotsky, L. (2008). Teorías del aprendizaje. *El niño: Desarrollo y Proceso de*.
- Piaget, J., (1969), psicología y pedagogía jean Piaget, Ariel.
- Romagnoli C., Mena I. & Valdés A. (2010) Mejorar la convivencia para un aprendizaje integral. Recuperado el 27 de marzo de 2017, del sitio web educar Chile: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Formacion/Formacion_Integral%2003.pdf
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- SCIELO. LAS EMOCIONES EN EL AULA. Fecha de consulta: 15/11/2019. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100002
- SCIELO. Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile. Fecha de consulta: 10/12/2019. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200009
- Ugr.es. INFORME WARNOCK. Fecha de consulta 09/04/2019 [online] Disponible en: https://www.ugr.es/~aula_psi/INFORME_WARNOCK_.htm

- Cornejo, Marcela, Mendoza, Francisca, & Rojas, Rodrigo C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psyche (Santiago)*, 17(1), 29-39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- "La metodología Interaccional Integrativa: Lineamientos generales. Prof. Nolfia Ibáñez S. (Publicado en Revista Asociación Chilena de Lectura ACHILS. “Edición Especial Conferencias 1987”. Santiago de Chile 1988.

ANEXOS

1.CUESTIONARIOS



Cuestionario cualitativo para profesores/as:

Encuestado 5
Universidad de egreso: Universidad Andrés Bello

Especialidad/mención: Educación Física y Salud
Años de experiencia: 3 años
Tipo de establecimiento donde se desempeña: Particular Subvencionado
Cursos a cargo: 1° Básico hasta 8° Básico. (7mo jefatura)

1. ¿De qué manera abordas las emociones de tus estudiantes?

R: Conversaciones abiertas en el curso, clima de confianza para que se sientan cómodos al hablar de ellas y también cuando es solicitado por el estudiante se procede con conversaciones de carácter individual.

Actividades procedentes en el manual de orientación para trabajar las emociones como por ejemplo, los cambios de ánimo presentes en la adolescencia y relación con los padres, etc.

1. Relata una experiencia donde has abordado las emociones de tus estudiantes.

R: Caso particular: Estudiante de muy buenas notas, la cual de un momento a otro comenzó a distanciarse de sus compañeras y a bajar un poco las notas, un tanto agresiva hacia sus compañeros. Esto debido a un abandono por parte del papá el cual también tenía problemas judiciales.

Lo aborde al decirle si tenía algún problema o algo que decirme, al comenzar yo con esa interrogante la estudiante solicita hablar fuera de la sala en algún momento del día a lo cual accedo, en el transcurso del día se conversa con ella en el patio de la escuela y comienza a relatar lo sucedido con su padre y el abandono tal, detallando que no importara lo que ella hiciera (buen comportamiento dentro de la escuela y afuera, notas excelentes), el papá nunca la amaría y que cada vez que está cerca las abandona a ella y su hermana. A su vez relata que cree que debe mantenerse fuerte por su hermana menor y no aparentar tristeza en su hogar ya que no quiere demostrar que le afecta lo de su padre.

Al terminar el relato se habla con ella, se trata de aconsejar de la mejor manera, se cita a la madre de manera individual y luego grupal para que tenga una instancia de conversación, a

su vez se le otorga por parte mía roles importantes dentro del curso para despejar su mente y enfocarla en otras cosas.

Resultados: Estudiante nuevamente con excelentes notas, emocionalmente de un muy buen pasar.

1. ¿Qué vinculación crees que hay entre emociones y aprendizajes y cuál es su relevancia en el contexto escolar?

R: Muy importante ya que, a mi parecer, son directamente proporcionales. El estudiante que esta bajoneado, triste, o depresivo difícilmente podrá concentrarse en sus quehaceres académicos.

1. A partir de tu experiencia ¿cuáles son las obstáculos y facilitadores que te han impedido o permitido respectivamente, abordar las emociones de los estudiantes en el contexto escolar? En ámbitos como:

- Currículum: Aunque ha ayudado el libro de orientación que da el ministerio falta una mejor visión del amplio espectro de todo el alumnado y sus diversas realidades
- Formación docente: En algunas universidades a ayudado la implementación del ramo de orientación en la malla horaria, sin embargo no es una política que se repita en todas las menciones.
- Interacción en el aula: Falta mayores espacios de esparcimiento para que los estudiantes se desenvuelvan de manera libre en sus emociones.
- Menciona otro que consideres relevante: Talleres extra programáticos de teatro, expresión corporal y arte (pintura y muralismo): Ayudan a expresar de otras formas las emociones de los estudiantes.

1. ¿Qué propondrías para abordar de mejor manera las emociones de tus estudiantes, y por qué?

R: Instancias de conversación con profesionales, es decir COSAM, psicopedagogos, psicólogos etc. Con selección aleatoria.

- Con respecto al “estallido social” ocurrido en Chile en octubre del 2019, ¿qué efectos o consecuencias identificaste en tus estudiantes?, ¿Cómo se abordó en el establecimiento y cuál fue tu participación?

R: En el contexto sociocultural donde se desenvuelven los estudiantes de la escuela se evidencio un aumento en el “odio” hacia los uniformados, a su vez salió a relucir su lado solidario y de responsabilidad social frente a los demás, teniendo opiniones respecto a todo lo acontecido. La escuela hizo dos jornadas reflexivas una de carácter Profesor jefe – curso y otro como cabildo abierto entre todos los estudiantes.



Cuestionario cualitativo para profesores/as:

Encuestada 1

Universidad de egreso: Católica Blas Cañas / Humanismo Cristiano
Especialidad/mención: Educadora de párvulos/ Profesora general básica
Años de experiencia: 24 años
Tipo de establecimiento donde se desempeña: Subvención compartida
Cursos a cargo: Primero y Segundo básico

1. ¿De qué manera abor das las emociones de tus estudiantes?

En todo momento se trabajan las emociones. Formalmente en la clase de biblioteca de aula con una hora semanal destinada para eso.

1. Relata una experiencia donde has abordado las emociones de tus estudiantes.

Después de ver video “El monstruo de las emociones”. Cada niño o niña se identificó con una emoción y jugamos a las mímicas para que el resto de los compañeros y compañeras descubriera la emoción que representaba con un gesto o una acción. Luego dibujaron la experiencia y compartieron un mensaje escrito por sus padres.

1. ¿Qué vinculación crees que hay entre emociones y aprendizajes y cuál es su relevancia en el contexto escolar?

La relación es directa. Cuando los niños y niñas son capaces de descubrir sus emociones y demostrarlas es más simple el aprendizaje ya que son capaces también de descubrir sus necesidades y las de otros y compartirlas y respetarlas.

1. A partir de tu experiencia ¿cuáles son los obstáculos y facilitadores que te han impedido o permitido respectivamente, abordar las emociones de los estudiantes en el contexto escolar? En ámbitos como:

- Currículum: Obstáculo, debido a que el currículum nacional no toma, en absoluto, en consideración la emocionalidad de los discentes. Este documento entregado por el ministerio, tiene un carácter más bien de educación transmisiva y bancaria.
- Formación docente: Facilitador, ya que los educadores estamos formados, en general, desde la pedagogía que propende el desarrollo integral de los estudiantes, potenciando cada una de sus habilidades, donde se incluyen también las emociones.
- Interacción en el aula: Facilitador, porque cada sujeto inmerso en esta interacción, es un individuo lleno de emociones, tanto los estudiantes como los docentes.
- Menciona otro que consideres relevante: En general el colegio donde trabajo es un facilitador para realizar todo tipo de actividades que tienen relación con las emociones, ya que es un colegio donde se trabaja día a día la inclusión y el respeto y empatía hacia el otro.

1. ¿Qué propondrías para abordar de mejor manera las emociones de tus estudiantes, y por qué?

Quizá sólo agregaría más horas de trabajo formal, una hora de orientación o educación cívica.

- Con respecto al “estallido social” ocurrido en Chile en octubre del 2019, ¿qué efectos o consecuencias identificaste en tus estudiantes?, ¿Cómo se abordó en el establecimiento y cuál fue tu participación?

Ansiedad, curiosidad, ganas de saber más de lo que algunos padres y madres les contaron. En el colegio se hicieron jornadas de reflexión, primero con los docentes y funcionarios, luego con los niños y niñas. Se compartió información y documentos para que los padres y madres trabajaran en sus casas. Mi rol fue siempre mediador de información y contenedor

de emociones. Como docente, intenté mantener un equilibrio entre lo que sabían y lo que efectivamente era permitido para su edad conocer.



Cuestionario cualitativo para profesores/as:

Encuestada 9
Universidad de egreso: UNAB
Especialidad/mención: Química
Años de experiencia: 4
Tipo de establecimiento donde se desempeña: Particular subvencionado
Cursos a cargo: I° a IV° medio

1. ¿De qué manera abordan las emociones de tus estudiantes? y además, relata una experiencia en particular que lo ejemplifique.

La manera de abordar las emociones que he implementado durante los años impartiendo la docencia es conversar con los estudiantes de manera que se logren sentir escuchados, apoyados y comprendidos con su situación. Esto se puede direccionar a través del diálogo personal o colectivo. Verbalizar las situaciones de dolor o angustia en muchas personas genera una sensación de tranquilidad y paz interior. También motivo a que los estudiantes creen o identifiquen cuáles son sus redes de apoyo en caso de vivir una situación difícil y que entiendan que no todos los seres humanos canalizamos nuestras emociones de igual manera.

Una situación en particular la viví un viernes de agosto del 2019, donde se supo por televisión que la noche anterior, en la población Carol Urzúa (Puente Alto) hubo un tiroteo con resultado de 5 personas fallecidas. El sector aludido es la casa/barrio/espacio donde se desenvuelve un porcentaje alto de nuestros estudiantes, por lo que esta noticia no fue indiferente para nadie.

Para algunos, los fallecidos eran solo unos conocidos del barrio, para otros eran grandes amigos, por lo que la noticia fue un impacto muy duro.

Ese día viernes al realizar la típica pregunta “¿Cómo están?”, hubo un silencio y miradas cómplices que buscaban desahogar esa angustia y tratar de encontrar respuesta a la “masacre ocurrida”.

Nos pusimos a conversar, levantaban la mano para contar lo que ellos sabían, cada uno tenía algo que aportar. Algunos naturalizaron este tipo de acciones porque las viven a diario, otros gesticulaban con horror lo que escuchaban, sacaban sus propias conjeturas de lo que había ocurrido. Por primera vez el tercero medio B estaba atento y respetaba el momento de sus compañeros.

Ahí me surgió la interrogante: ¿Cómo les hablo de cinética de reacción química si lo que están viviendo es algo que los tiene completamente apartados de la realidad académica? ¿Iba a lograr el objetivo de la clase si la mente de mis estudiantes estaba en otro lugar? ¿Era realmente importante desde el punto de vista humano “hacer como si nada hubiese ocurrido”?

La verdad es que el currículum es importante, pero para aquellos que se sientan en un escritorio a planificar una clase ideal, en un contexto ideal, con estudiantes ideales, pero este no era el caso.

Al toque de campana, varios estudiantes se acercaron y me dieron las gracias, se sintieron acogidos y escuchados, me seguían contando sobre las informaciones que les llegaba desde sus casas y obviamente de química no se habló nada. Pero no importó en ese momento, yo lo puedo solucionar preparando una guía con el contenido, puedo buscar alguna estrategia para abarcar la temática de una forma más sintética, lo más relevante es que no fue

indiferente para ninguno y que entienden su colegio como un lugar de contención de sus emociones.

1. ¿Qué vinculación crees que hay entre emociones y aprendizajes y cuál es su relevancia en el contexto escolar?

Las emociones tienen una relación directa y muy importante con el aprendizaje. Un docente no puede preparar una clase sin considerar las características del curso, esto también incluye las individualidades. Conocer a los estudiantes, su problemática, su forma de vivir, su forma de pensar, su manera de enfrentar las situaciones difíciles, es parte trascendental de la labor docente que no se puede obviar.

¿Peleó el/la estudiante con su mamá antes de salir de casa? ¿Pasó una buena noche? ¿Sus padres están viviendo una separación? ¿Presencia violencia dentro del hogar? ¿Existen problemas económicos en su hogar? ¿Existen problemas de salud de un familiar cercano? Son todas preguntas que cualquier persona se debe realizar antes de emitir un juicio sobre el rendimiento académico y/o comportamiento de un estudiante, y así poder entender si el aprendizaje se logrará bajo estas condiciones en las que viven.

También, científicamente por medio del estudio del sistema nervioso (neurociencia afectiva) se investiga la estrecha relación del aprendizaje con las emociones, interpretando que las personas somos seres emocionales y plantea que lo que aprendemos está vinculado con la disposición emocional que tenemos para el conocimiento, que a través de las emociones hay atención, curiosidad, aprendizaje e interés por un área, por lo que es un punto importante a considerar.

1. A partir de tu experiencia ¿cuáles son los obstáculos y facilitadores que te han impedido o permitido respectivamente, abordar las emociones de los estudiantes en el contexto escolar?

Es de conocimiento generalizado que todas las personas reaccionamos de manera distinta en diferentes situaciones, y obviamente con los estudiantes es el mismo panorama. Cuando se requiere establecer un diálogo con un adolescente a veces resulta complicado llegar a sus emociones, poder generar una conversación donde verbalicen sus problemáticas. Esto puede ser un obstáculo que se derriba entregando confianza a la hora de hablar, sin caer en la insistencia. Cada persona encuentra su momento y a la persona correcta para desahogar sus pensamientos y angustias. Siempre es importante ofrecer ser escuchados y comprendidos, que busquen o generen una red de apoyo y contención para superar el momento.

Si bien las bases curriculares incorporan los objetivos de aprendizajes transversales, y estos apuntan en su dimensión afectiva “al crecimiento y desarrollo personal de los y las estudiantes mediante la conformación de una identidad personal y del fortalecimiento de la autoestima y la autovalía, del desarrollo de la amistad y de la valoración del rol de la familia y de grupos de pertenencia, y de la reflexión sobre el sentido de sus acciones y de su vida”, durante el ejercicio docente es complejo incluirlo en las actividades ya que, durante la formación pedagógica no se adquieren las herramientas y las aptitudes sobre este tema, no se entrega una formación integral poniendo énfasis en esta importante área, lo cual deriva en que esta práctica no sea transversal y dependa de cada docente con su disposición y conocimiento, incorporarlo en sus clases. Se transforma así en un impedimento para el correcto desarrollo de una clase y lograr el aprendizaje esperado.

1. ¿Qué propondrías para abordar de mejor manera las emociones de tus estudiantes, y por qué?

Siempre les propongo a los estudiantes que reconozcan sus “redes de apoyo”, el que consiste en un grupo de personas en las cuáles encontrar la contención requerida en momentos complicados, éstos pueden estar en su familia, amigos o colegio.

Los establecimientos deben proporcionar estas redes de apoyo a través de funcionarios que entreguen la confianza y/o aporten con sus tecnicismos de una forma más profesional. Las comunidades educativas se conforman de distintos estamentos; padres y apoderados, estudiantes, planta docente, asistentes de la educación, auxiliares de aseo, administrativos, entre otros. Todos nosotros nos relacionamos a diario con niños y adolescentes, por lo tanto, todos debiéramos estar capacitados para trabajar en términos afectivos con ellos y entregarles un soporte a través de la empatía, en caso de ser necesario.

Muchos adultos no comprenden que las reacciones y actitudes que tienen los estudiantes es debido al contexto hostil en el que se desarrollan a diario en sus hogares y barrios y que no responde a un ataque personal. Algunos adultos no comprenden que el colegio es la zona de confort de los estudiantes y que es el lugar donde se abstraen de sus problemas. Es por ello que mi propuesta es generar actividades y plenarios semestrales donde participen todos los actores de la comunidad educativa y se expongan las vivencias respecto de este tema, se obtengan conclusiones y se generen acciones para mejorar.

Para abordar mejor las emociones de los y las estudiantes es importante incorporar estas temáticas durante el proceso formativo del profesor para poder desarrollar y traspasar las competencias adquiridas en la práctica docente.

- Con respecto al “estallido social” ocurrido en Chile en octubre del 2019, ¿qué efectos o consecuencias identificaste en tus estudiantes?, ¿Cómo se abordó en el establecimiento y cuál fue tu participación?

La corporación que dirige el establecimiento tomó la determinación de suspender las clases desde el 21 de octubre hasta el 25 del mismo mes. El día 28 nos reincorporamos tanto funcionarios como estudiantes, reuniéndonos previamente solo a los docentes para

consensuar la postura del establecimiento respecto de los acontecimientos y cómo abordarlo con los estudiantes.

La respuesta fue clara y unánime, los primeros días era generar un ambiente de seguridad, tranquilidad y contención en nuestros estudiantes, pero bajo ningún punto de vista no visibilizar lo que estaba ocurriendo en nuestro país. El plan de acción para el primer día fue escuchar a nuestros estudiantes, respondiendo a preguntas: ¿Cómo te sientes? ¿Cómo están en tu casa? ¿Cómo lo han vivido? ¿Sabes qué gatilló esto? A partir de esas preguntas podíamos identificar si alguno de nuestros estudiantes había vivido alguna situación un poco más compleja y que necesitara más ayuda en términos afectivos o psicológicos. Muchos de nuestros estudiantes no dormían bien en las noches, el miedo al helicóptero sobrevolando sus casas durante las noches los hacía pasar momentos angustiantes, muchos se sentían contentos de volver a ver a sus compañeros y sus profesores y poder contar cómo cada uno había vivido estos momentos, también algunos estudiantes confesaron que participaron en saqueos o que cuidaron para que éstos no se produjeran, la mayoría salía a cacerolear en las tardes y participaban activamente en las protestas. Confesaban la tristeza que les generaba los incendios del metro (una de las líneas más afectadas fue la línea 4 que une a Puente Alto con el centro de Stgo.) porque habían quedado aislados, pero que entendían que sin esos destrozos, las injusticias y desigualdades no se harían visibles. También comentaron la importancia de los medios de comunicación durante este “estallido”, y cómo influían afectivamente en las personas.

El segundo y tercer día fueron pensados en aterrizar las problemáticas por las que este “estallido social” se había producido. Se conformaron grupos de conversatorios con las distintas temáticas (AFP, salud, educación, DDHH, entre otros), cada profesor actuó como monitor dirigiendo la conversación. En el grupo que dirigí se conversó sobre las AFPs y la salud, se reconocieron las problemáticas, las posibles soluciones y varios de los participantes intervinieron asertivamente dando su opinión sobre el tema y contando experiencias cercanas.

Cabe mencionar que el establecimiento tiene doble jornada, enseñanza media (jornada de la mañana) y la enseñanza básica (jornada de la tarde). En la enseñanza básica, sólo fue el

primer día de conversación, pero considerando las características de los cursos, se decidió continuar con el contenido.

La decisión del establecimiento en términos pedagógicos fue no realizar más pruebas escritas, sólo trabajos y evaluación de proceso para empezar a dar por finalizado el año lectivo 2019, entendiendo siempre que lo más importante era no generar un estrés adicional entre nuestros estudiantes. En cuanto a las clases diarias, la idea era ver el contenido sin que tuviera continuidad de una clase a otra, esto es debido a que se apreciaba una inestabilidad en el clima del país y eso propiciaba la suspensión extraordinaria de las clases.

Los días posteriores se produjo una considerable baja en la asistencia en ambas jornadas, la disposición de los estudiantes y apoderados era solicitar en todo momento el cierre de año académico. Ante esta petición, la corporación que dirige el establecimiento decidió interponer un Recurso de Protección en contra de la Ministra de Educación Marcela Cubillos, solicitando el cierre de año lectivo. El término del año era inminente y se debían finalizar los procesos de los estudiantes, poniendo mayor atención a aquellos que estaban en situación de posible repitencia. Fue en ese contexto que el 6 de diciembre se da por terminado el proceso y se inician las vacaciones de verano.



Cuestionario cualitativo para profesores/as:

Encuestada 8
Universidad de egreso: Universidad UCINF
Especialidad/mención: Matemática

Años de experiencia: 4 años
Tipo de establecimiento donde se desempeña: Particular Subvencionado
Cursos a cargo: Quinto a Octavo Básico

1. ¿De qué manera abor das las emociones de tus estudiantes? R: En aula trabajo las emociones durante las clases de orientación en el caso de la jefatura y cuando es durante la asignatura primero trabajo la escucha activa para saber cuál es la emoción que están sintiendo luego de eso una conversación ayuda bastante sobre todo cuando están angustiados en ocasiones por no decir la mayoría de los casos ellos con solo ser escuchados pueden canalizar sus emociones. Principalmente los dejo fluir je ellos las identifiquen y a partir de ese pequeño ejercicio trabajamos en caso que sean emociones muy intensas.

1. Relata una experiencia donde has abordado las emociones de tus estudiantes. R: En una ocasión un estudiante me contó la violencia que ejercía su padre sobre su madre el estaba enojado por la situación ... en ese momento sentí que la mejor manera de canalizar eso era a través de la escucha pues él necesitaba expulsar su tristeza y enojo que sentía por aquella situación .

1. ¿Qué vinculación crees que hay entre emociones y aprendizajes y cuál es su relevancia en el contexto escolar? R: Creo que las emociones están muy relacionadas al aprendizaje debido que a partir de ellas podemos generar el interés por la curiosidad de conocer un nuevo contenido y así generar el aprendizaje cuando sienten que son escuchados , contenidos y que pueden estar a gusto dentro del aula la disposición que ellos presentan para generar aquel aprendizaje es mucho más influyente en todo el proceo enseñanza aprendizaje .

1. A partir de tu experiencia ¿cuáles son los obstáculos y facilitadores que te han impedido o permitido respectivamente, abordar las emociones de los estudiantes en el contexto escolar? En ámbitos como:

- Currículum: El currículum siento que es el mayor obstáculo pues siempre estamos presionados a alcanzar u. Objetivo cada clase y si nos detenemos mucho en la emoción se dificulta un poco pues nos vemos atrapados en el tiempo y la estructura impuesta para generar el aprendizaje que se nos ha impuesto .
- Formación docente: Para mi la formación recibida fue la que me impulsó para salir un poco de la estructura que se ha impuesto pues siempre se nos indicó que antes que el contenido debíamos observar a nuestros estudiantes (niños y adolescentes) como seres integrales y cómo podemos influir de manera positiva o negativa en el desarrollo de ellos y que es por este motivo que las emociones juegan un papel importante en todo el desarrollo . Por este motivo puedo afirmar que la formación docente fue un facilitador para abordar las emociones y así crear un mejor ambiente para el aprendizaje.
- Interacción en el aula: La interacción con los estudiantes es un gran facilitador ya que a partir de los diálogos y conversaciones que surgen a partir de un determinado contenido podemos abarcar las emociones de situaciones vividas o experiencias que ayudan a canalizar las emociones facilitando herramientas para cuando se enfrenten a una emoción que ellos no sepan cómo abordar.
- Menciona otro que consideres relevante: Estructuras conductistas: lo mencione así pues creo que cuando en los establecimientos tienen estructuras más conductoras en las cuales potencian solo la competencia a partir de las calificaciones o de un puntaje (simce o PSU) se pierde el foco de los docentes y se ve muy limitado pues al abordar otra metodología los docentes son fuertemente criticados también cuando otro colega observa en ocasiones que se trabajan las emociones son criticados y también lo considero un obtaculizador .

1. ¿Qué propondrías para abordar de mejor manera las emociones de tus estudiantes, y por qué? R: Salir un poco de la estructura de los establecimientos como la orientación de los bancos mirando al docente , fomentar el trabajo en equipo y el juego durante el aprendizaje ayudaría a trabajar las emociones ayudando a canalizarlas y reconocerlas pues muchos de nosotros aun nos cuesta identificar nuestras propias emociones por lo tanto cuesta comprender a los estudiantes.

- Con respecto al “estallido social” ocurrido en Chile en octubre del 2019, ¿qué efectos o consecuencias identificaste en tus estudiantes?, ¿Cómo se abordó en el establecimiento y cuál fue tu participación?
- R : Durante este hecho los estudiantes presentarin algunas emociones como de liderazgo sentirse empoderarlas de algo , también mucha impotencia y dolor en otros casos . El establecimiento realizó una jornada reflexiva con jefaturas en el cual realice un Cabildo finde ellos mencionaban cuáles eran la demandas sociales que debían ser trabajadas con más urgencias y cuáles eran las emociones que sintieron en esos días luego las compartieron con sus compañeros y explicaron el porqué rntian rabia , impotencia o tristeza .

Por otra parte también se generó un Cabildo a nivel colegio del cual no tengo mayor antecedentes pues estaba con licencia pero los niños mencionaron que les había gustado participar por que así se sentían escuchados.



Cuestionario cualitativo para profesores/as:

Encuestado 7
Universidad de egreso: Universidad Central
Especialidad/mención: Necesidades educativas transitorias
Años de experiencia: 3
Tipo de establecimiento donde se desempeña: Particular subvencionado
Cursos a cargo: Segundo, cuarto y octavo Básico

¿De qué manera abor das las emociones de tus estudiantes?

Tomando como estructura primaria el vínculo que se debe establecer con ellos, y en segundo lugar respetando la diversidad dentro del aula.

Las interacciones con los estudiantes son fundamentales para propender las emociones positivas y la construcciones de un repertorio emocional en los estudiantes, asimismo considerar el vinculo secundario como posibilidad de cambio en los estudiantes con necesidades emocionales y pedagogicas.

Relata una experiencia donde has abordado las emociones de tus estudiantes.

Durante el año 2019, se presento una situacion con una estudiante que habia crecido en un ambiente social y familiar disfuncional, carente de afectos, vinculos y emociones positivas, esta alumana cada dia fue siendo parte de mi trabajo pedagogico y emocional, es decir construyendo un vinculo secundario con un objetivo definido, el cual era disminuir los indicadores de violencia de la alumna en el interior del aula y fuera de ella.

Transcurrido el año, la alumna se fue sintiendo mas comoda y mas cercana, ya que las interacciones y preocupación por ella eran cada dia mas sistematicas, esto provoco en la un cambio, el cual se reflejo en mejor rendimiento y escasas situaciones de violencia en la escuela.

Finalmente la alumna, pudo construir un repertorio emocional, la cual ayudaba a no caer en interacciones de violencia con sus compañeros.

¿Qué vinculación crees que hay entre emociones y aprendizajes y cuál es su relevancia en el contexto escolar?

Hasta hace muy poco se miraba la emoción como algo separado de la cognición / aprendizaje, siendo esta última el eje a desarrollar para adquirir mejores y más duraderos aprendizajes en la escuela, sin embargo las investigaciones han definido que la emoción no se puede mirar dividida de la cognición, es decir son como una especie de moneda transparente, que funcionan al mismo tiempo para adquirir aprendizajes.

A partir de tu experiencia ¿cuáles son los obstáculos y facilitadores que te han impedido o permitido respectivamente, abordar las emociones de los estudiantes en el contexto escolar?
En ámbitos como:

Currículum: En Chile existe un currículum poco flexible y homogéneo, vinculado en su totalidad a la cognición, por ende deja de lado las emociones a priori, también funciona como una barrera, debido a los parámetros que deben mejorar cada escuela, es decir, cobertura, rendimiento y calidad en los aprendizajes de todos los alumnos.

Formación docente: Dentro de la malla de la formación inicial docente, son pocas las universidades que han puesto su preocupación en desarrollar propuestas para poder formar docentes expertos en habilidades socioemocionales o inteligencia emocional de los estudiantes.

Esto provoca que cuando salen al campo laboral, se encuentran con estudiantes con necesidades emocionales, que se reflejan en niños o niñas disruptivos, las cuales provocan desordenes y un clima de aula negativo para desarrollar la clase, por todo esto suelen caer en el castigo, gritos, poco vínculo con los alumnos, o en el peor de los casos deserción laboral.

Interacción en el aula: La interacción es relevante para esta mirada pedagógica, pero el sistema con 35 alumnos, con una pobre formación inicial en esta mirada, hace que este elemento no se utilice en todo su potencial, cayendo en interacciones pasivas aceptantes.

Menciona otro que consideres relevante: La gestión escolar.

¿Qué propondrías para abordar de mejor manera las emociones de tus estudiantes, y por qué?

Elaborar un proyecto, vinculándolo con el PME Y PEI de la escuela, con una firme orientación a modelos de inteligencia emocional, es decir construcción de programas de evaluación e intervención bajo la mirada de la Experiencia de aprendizaje mediado.

Con respecto al “estallido social” ocurrido en Chile en octubre del 2019, ¿qué efectos o consecuencias identificaste en tus estudiantes?, ¿Cómo se abordó en el establecimiento y cuál fue tu participación?

En los estudiante provocho desconexión en la continuidad de los contenidos curriculares.

El colegio lo abordo, desarrollando un programa de flexibilidad académica, y dejando que los alumnos en conjunto con los docentes se manifestaran de forma pacifica en la escuela.



Cuestionario cualitativo para profesores/as:

Encuestada 2
Universidad de egreso: Instituto Profesional Blas Cañas/ Actualmente Universidad Raúl Silva Henríquez

Especialidad/mención: Profesora Diferencial DI / DEA / TEL
Años de experiencia: 31 años
Tipo de establecimiento donde se desempeña: Particular Subvencionado
Cursos a cargo: Sextos Básicos

1. ¿De qué manera abor das las emociones de tus estudiantes?

Principalmente escuchándolos y conteniéndolos y en las ocasiones que lo requiere sacándolos del ambiente hostil, invitándolos a caminar por los alrededores de la escuela o llevándolos al aula de recursos a realizar una actividad de su preferencia hasta que luego de conversar tranquilamente en relación a lo sucedido tratando de que el niño(a) identifique lo que siente, volvemos a la sala de clases en donde le acompaño por el resto de la hora.

1. Relata una experiencia donde has abordado las emociones de tus estudiantes.

En cierta ocasión un estudiante que presenta la condición de Asperger, en la sala de clases respondió de forma agresiva frente al insulto de un compañero que en reiteradas ocasiones lo molestaba, me acerque a él conteniéndolo y calmándolo, le pregunte que sentía y que deseaba hacer, salimos de la sala y caminamos hacia el aula de recursos en donde realizó una actividad de su gusto, luego de terminada esta, retomamos la conversación de lo sucedido y volvimos al aula común. Posteriormente, cuando volví a trabajar con él, le consulte como se sentía y le dije que hoy era un nuevo día y que si volvía a presentarse alguna dificultad con su compañero, no lo tomaríamos en cuenta y continuaríamos la actividad y que de ser necesario yo conversaría con él para preguntarle que le pasaba y finalmente ver la posibilidad que conversáramos los tres en un lugar tranquilo y sin los demás compañeros presentes. Así, finalmente logramos terminar el semestre procurando que dichas situaciones con este u otro compañero disminuyeran.

1. ¿Qué vinculación crees que hay entre emociones y aprendizajes y cuál es su relevancia en el contexto escolar?

Personalmente creo que sin emociones no hay aprendizaje, debemos priorizar ante todo lo que es lo que nuestros estudiantes sienten frente a determinados

Aprendizajes y abordar desde esa percepción los contenidos de cualquier asignatura, debemos adaptarnos a la diversidad de nuestros estudiantes y tratar por todos los medios de motivarlos hacia cada uno de sus aprendizajes.

1. A partir de tu experiencia ¿cuáles son los obstáculos y facilitadores que te han impedido o permitido respectivamente, abordar las emociones de los estudiantes en el contexto escolar? En ámbitos como:

- **Currículum:** Un facilitador sería que, educar las emociones es un complemento en todos los contenidos del currículo y nos facilita la integración. Un obstáculo sería que, existe una resistencia a la innovación en el aula de clases en relación a metodologías dinámicas y didácticas más transversales.
- **Formación docente:** Un facilitador sería que, en la medida que los docentes desarrollen sus competencias emocionales podrán potenciar el aprendizaje emocional en el aula y ayudar a sus estudiantes a ser emocionalmente más inteligentes.

Un obstáculo sería la creencia de que los profesores solo son responsables de educar a los estudiantes en conocimiento y no en las emociones.

- **Interacción en el aula:** Un facilitador principal para el aprendizaje de la emociones es el clima del aula, porque se dan las relaciones del profesor con sus estudiantes, la relación entre los estudiantes; lo que es fundamental, ya que tiene que ver con sus competencias, preferencias y relaciones.

1. ¿Qué propondrías para abordar de mejor manera las emociones de tus Estudiantes, y por qué?

Metodologías Innovadoras y más dinámicas, dentro de un clima favorable, trabajando terapias como: aromaterapia, mensajes positivos trabajados por períodos prolongados tanto en la escuela como en el hogar y mucha contención emocional.

- Con respecto al “estallido social” ocurrido en Chile en octubre del 2019, ¿qué efectos o consecuencias identificaste en tus estudiantes?, ¿Cómo se abordó en el establecimiento y cuál fue tu participación?

Los estudiantes en general estaban habidos de conversar, por lo que primero que todo se les escucho, se compartieron experiencias y se realizaron dinámicas de trabajo según los niveles (pre escolar, primer ciclo y segundo ciclo) pudieron expresarse y dar a conocer lo que sentían (ansiedad, temor, rabia, tristeza, etc.) Mi participación fue muy activa, principalmente tratando de escucharlos, conversar con ellos y contenerlos.



Cuestionario cualitativo para profesores/as:

Encuestada 3

Universidad de egreso: Universidad Santo Tomás/ Universidad Central de Chile
Especialidad/mención: Mención inclusión escolar
Años de experiencia: 8 años
Tipo de establecimiento donde se desempeña: Particular Subvencionado
Cursos a cargo: 4

1. ¿De qué manera abor das las emociones de tus estudiantes?

No estoy segura si existe una forma o manera específica de abordar las emociones, considero que este aspecto se resume a una relación, un conocimiento de los niños y niñas que estás a cargo. Dentro de este marco se intenta observar, analizar e indagar cuando se ven señales o indicadores que podrían estar afectando el desarrollo del estudiante, por ejemplo señales de una posible depresión, desmotivación escolar, entre otros para que así se aborde y trate de la mejor forma posible. Pese a lo anterior, creo que en la escuela se puede intencionar formalmente la “educación de emociones” , pero actualmente en el establecimiento que me desempeño no existe un plan que solo se resuma o se intencione la educación de emociones.

1. Relata una experiencia donde has abordado las emociones de tus estudiantes.

De forma intencionada los niños y niñas observaron y analizaron un video que habla de distintas emociones. (https://www.youtube.com/watch?v=_NmMOkND8g) luego, se les pidió que expresaran distintas situaciones en las que han sentido alguna de las emociones, para luego tomar postura y escoger la mejor emoción o la que más los representaba para luego defenderla frente a sus compañeros. Cada emoción juntó un grupo y este se encargó de defenderlo en el debate. Trabajo realizado para orientación y lenguaje. Todos los niños

lograron identificar las fortalezas y debilidades de cada emoción. (Fueron dos semanas de trabajo).

1. ¿Qué vinculación crees que hay entre emociones y aprendizajes y cuál es su relevancia en el contexto escolar?

Tengo la convicción de que el ser humano aprende gracias a las emociones. Hay variados estudios de neurociencia que abalan esta información. Según lo que he leído, para que un recuerdo se consolide en nuestra memoria necesita estar asociado a una emoción . Durante toda nuestra existencia aprendemos infinidad de cosas , pero con el paso del tiempo solo algunas perdurarán en nuestros recuerdos , y la emocionalidad es la principal responsable de que esto suceda. Los aprendizajes generados en la vida cotidiana o dentro de un aula que se encuentran asociados a emociones , ya sean positivos (como la alegría o el orgullo) o negativos (como el miedo o la tristeza), son los que permanecerán en nuestra memoria. En el aprendizaje dentro de un espacio educativo no desaparecerán de nuestra memoria esos docentes y profesores que ponían tanto énfasis y entusiasmo en enseñarnos . Por esta razón, ir a aprender en ambientes motivadores no solo nos predispondrá de mejor forma a estudiar, sino que también perdurarán esos conocimientos mucho más tiempo en nuestra memoria.

1. A partir de tu experiencia ¿cuáles son los obstáculos y facilitadores que te han impedido o permitido respectivamente, abordar las emociones de los estudiantes en el contexto escolar?

ÁMBITO	OBSTÁCULOS	FACILITADORES
Currículum	Tiempo estimado a orientación (1 hora pedagógica a la semana y no se abordan emociones en todos los OA).	Intencionado en el curriculum nacional.
Formación docente	En mi plan de estudio, ninguna de las carreras se abordó como parte de la malla académica.	No

Interacción en el aula	Considero que no hay mayores obstáculos.	Relación estudiantes con docentes.
-------------------------------	--	------------------------------------

1. ¿Qué propondrías para abordar de mejor manera las emociones de tus estudiantes, y por qué?

Un programa que intencione la identificación de las emociones, que las diferencie de un sentimiento y se trabaje de forma periódica y constante transversalmente.

- Con respecto al “estallido social” ocurrido en Chile en octubre del 2019, ¿qué efectos o consecuencias identificaste en tus estudiantes?, ¿Cómo se abordó en el establecimiento y cuál fue tu participación?

Las consecuencias emocionales no solo se vieron con los niños, sino que también a nivel como sociedad y a nosotros como profesionales y personas. El rol de docente hace que nos enfrentemos a un grupo de niños, que vienen con cargas emocionales desde sus casas, que después de un estallido social, en las que se violan sistemáticamente los derechos, donde hay conflicto con la policía, asesinatos, engaños, revueltas, es difícil no tomar una postura. Recuerdo el día que nos avisaron que debíamos volver, de frentón a hacer clases un día lunes, sentí angustia, incertidumbre y no estaba en condiciones de hacerlo. Gracias al universo, el colegio determinó una jornada de reflexión (profes) ese día y los niños entrarían

el martes. En esa jornada hubo catarsis, liberación de emociones y conversaciones muy profundas, lo que ayudó a recibir mucho mejor a nuestros estudiantes. Luego se hicieron jornadas de reflexión con los niños y niñas abordados y guiados por la psicóloga del establecimiento.



Cuestionario cualitativo para profesores/as:

Encuestado 4
Universidad de egreso: UMCE
Especialidad/mención: Licenciatura en Educación con mención en Inglés y pedagogía en Inglés.
Años de experiencia: 6
Tipo de establecimiento donde se desempeña: Subvencionado.
Cursos a cargo: 6 cursos. (3 séptimos y 3 8vos básicos)

1. ¿De qué manera abordas las emociones de tus estudiantes?

Depende de la información que tenga sobre el estudiante. De manera individual tomo en cuenta estrategias usadas anteriormente y que hayan probado dar resultado. Es sabido que una misma acción puede producir distintas reacciones dependiendo cada individuo y por lo tanto el manejo de las emociones por parte del docente debe estar orientado a facilitar la expresión de las mismas siempre y cuando sea de manera asertiva.

1. Relata una experiencia donde has abordado las emociones de tus estudiantes.

Luego del estallido social del 18 de octubre, la vuelta a clases fue un proceso complejo: muchos estudiantes querían paralizar sus actividades académicas por prestar apoyo al movimiento social, lo cual personalmente me pareció fantástico. Sin embargo, los invité primero a reflexionar por qué el descontento de la gente es válido y qué es lo que se pide en las calles. Luego de nuestro círculo de debate, la gran mayoría entendió que sabía muy poco o casi nada del movimiento por el cerco comunicacional de los medios de comunicación ligados al *establishment*.

Nos propusimos como grupo curso nuevas jornadas de reflexión para entender mejor lo que sucedía y luego de eso quizás salir a las calles. Los niños estuvieron de acuerdo y fue una muy bonita instancia.

1. ¿Qué vinculación crees que hay entre emociones y aprendizajes y cuál es su relevancia en el contexto escolar?

Siempre he creído que las personas nos involucramos más con aquello que sentimos apego y cercanía emocional. En ese contexto creo que es fundamental generar balance entre el proceso de aprendizaje dentro del aula y los vínculos dentro de la misma. Educadores con estudiantes y estudiantes con estudiantes.

1. A partir de tu experiencia ¿cuáles son los obstáculos y facilitadores que te han impedido o permitido respectivamente, abordar las emociones de los estudiantes en el contexto escolar? En ámbitos como:

- Currículum:

Ha sido generalmente un obstáculo el tener que cumplir con lo exigido y los objetivos planteados sin importar mucho la flexibilidad emocional, centrándose solo en números y metas. El problema surge principalmente debido al paradigma educacional establecido en los lugares en que me he desempeñado laboralmente.

- Formación docente:

Gracias a la formación de mi casa de estudios puedo decir que he recibido muy buenas herramientas para abordar las relaciones humanas, como también aquellas situaciones que tienen relación con las jerarquías emocionales. Dentro del aula es preciso identificar muchos factores y luego poder trabajar con los mismos y por suerte recibí preparación en ese sentido de mi universidad y su programa de formación pedagógica.

- Interacción en el aula:

Obstáculos sin dudas siempre han estado relacionados con la enorme cantidad de estudiantes por sala. Eso siempre será un problema hasta que no se cambie la forma de ver el proceso de aprendizaje en la gran mayoría de nuestras escuelas.

Facilitadores, como mencioné anteriormente, la formación universitaria y la experiencia laboral me dieron la paciencia que en un principio no tenía.

- Menciona otro que consideres relevante:

1. ¿Qué propondrías para abordar de mejor manera las emociones de tus estudiantes, y por qué?

Siempre uno como docente puede estar un paso adelante y es bien simple: escucharlos e interesarse en ellos antes de que algo pueda ocurrir. Así, de esta forma podemos asegurarnos de saber cómo actuar respecto a la individualidad de las emociones.

- Con respecto al “estallido social” ocurrido en Chile en octubre del 2019, ¿qué efectos o consecuencias identificaste en tus estudiantes?, ¿Cómo se abordó en el establecimiento y cuál fue tu participación?

El establecimiento tuvo un poco de participación en un principio pero luego el tema no se abordó más. Consecuencias en los estudiantes estuvieron ligadas a la represión parte de las fuerzas represivas del estado: un estudiante con heridas producto de perdigones disparados por carabineros. También una salida masiva a protestar por parte de estudiantes de la

enseñanza media y algo de pánico producto de saqueos cerca del colegio. Más que eso, el colegio no se vio mayormente afectado.



Cuestionario cualitativo para profesores/as:

Encuestada 6
Universidad de egreso: Las Américas
Especialidad/mención: no presenta
Años de experiencia: 12
Tipo de establecimiento donde se desempeña:municipal
Cursos a cargo: 5°,6°,7° y 8°.

1. ¿De qué manera abor das las emociones de tus estudiantes?

A través de la escritura creativa, expresión oral, conversaciones, escuchando música, analizando vídeos sobre situaciones específicas. Realizando mimicas y /o actividades que se relacionadas a sus experiencias personales, entregandoles afecto y compartiendo experiencias de vida.

1. Relata una experiencia donde has abordado las emociones de tus estudiantes.

En consejo de curso se planteó el tema del trato de padre hacia sus hijos, entre pares y de docentes hacia estudiantes. Se realizó un conservatorio abierto, registraron sensaciones y emociones que brotan en ellos en situaciones específicas, leí en voz alta cada papel,

obviamente escritos de forma anónima. Muchos de ellos se sintieron vulnerables y se les notaba, entre ellos lograron ver como se sentía el otro, hicimos una actividad llamada el círculo de los abrazos, donde cada compañero le daba un abrazo a los que estaban a su lado. Mientras se abrazaba tenían que decir palabras de apoyo para el otro. Al término lograron dimensionar qué emociones brotan y que ellos las pueden manejar a través de diferentes maneras, lograron entender que una de ellas es en la escuela.

1. ¿Qué vinculación crees que hay entre emociones y aprendizajes y cuál es su relevancia en el contexto escolar?

Hay una relación estrecha, la emoción es uno de los factores más influyentes en el aprendizaje. La emoción da pie para que exista una conexión entre el estudiante, sus pares y docente, además de que está nos lleva a desarrollar las habilidades superiores y eso nos ayuda a lograr aprendizajes significativos. A través de la emoción el o la estudiante puede lograr construir su propio aprendizaje, también influye en como aprender, puede provocar un bloqueo con ciertos contenidos. Aquellos docentes que no trabajan desde la emoción sólo lograrán estudiantes poco reflexivos y difícilmente podrán criticar sin mirarse ellos mismos. (Los estudiantes).

1. A partir de tu experiencia ¿cuáles son los obstáculos y facilitadores que te han impedido o permitido respectivamente, abordar las emociones de los estudiantes en el contexto escolar? En ámbitos como:

- Currículum: contenidos extensos, lo positivo es que tienen estrecha relación al desarrollo de habilidades.
- Formación docente: los primeros años de experiencia laboral debería ser acompañados por un tutor. Lo que me facilitó mi formación fue compartir con docentes que tenían experiencia en aula, trabajar en el área de educación departamento de inglés. Recibir consejos de otros docentes.
- Interacción en el aula: reglas de convivencia, saludo diario e interesarse va a día de los estudiantes. Entregar solución es a conflictos desde el docente o entre los mismo

estudiantes. Siempre trabajar en aula con una sonrisa y recordando que pueden más. Lo negativo es que a veces no se desarrolla la tolerancia, n los niños, por lo tanto, muchas veces no logran contenerse.

- Menciona otro que consideres relevante: mucha aveces el poco apoyo de los apoderados. Las ganas de superarse como estudiantes, l motivación.

1. ¿Qué propondrías para abordar de mejor manera las emociones de tus estudiantes, y por qué?

Primero investigar o analizar las emociones y a que se deben, conversar para que el olla logre identificar us emoción. Seguir utilizando la actividad de los abraZos, quizás al ingresar a sala, solamente para demostrar que están para apoyarse. También buscar ayuda de especialistas, así como psicólogos o asistente social, educadores diferenciales y terapeutas ocupacionales. Buscar una actividad ya sea crear un cuaderno de escritura, pintar un cuadro, crear, entre otras actividades que les permitan demostrar sus emociones.

- Con respecto al “estallido social” ocurrido en Chile en octubre del 2019, ¿qué efectos o consecuencias identificaste en tus estudiantes?, ¿Cómo se abordó en el establecimiento y cuál fue tu participación?

Muchos de mis estudiantes viven una situación constante de vulnerabilidad. La mayoría de los padres trabajan como comerciantes ambulantes o esporádicos y viven de dineros gubernamentales. El tema principal en ellos fue de alegría cuando comenzó el estallido ya que se sintieron identificados con las peticiones. También logre redimensionar que varios participan en marchas y protestas, algunos en conjunto con sus padres, ya que sienten que es la única forma que ellos puedan lograr un mejor futuro. Dentro d e las consecuencias he observado e enojo, la rabia y la injusticia, realizando un duda constante en ellos le por qué deben tener pocas posibilidades de estudiar después de educación media o por qué ellos deben sacrificarse tanto en enero que otros tienen el privilegio d lograrlo de forma más

fácil. Pero aún con este funcionamiento , laboral clara d e los estudiantes es que ellos también tienen el derecho de llegar a un futuro distinto del de sus padres.

En nuestro establecimiento se realizaron, durante varias semanas después dele estallido, actividades de reflexión y análisis. Por ejemplo escritos sobre su sentir respecto conocimiento, otros registraron cantitos o rap en relación a lo que se estaba viviendo. Preguntas abiertas buscando las razones del estallido y como influirá en us futuro. Representaciones gráficas (dibujos, pinturas, creaciones plásticas). Reuniones de apoderados y encuestas sobre su percepción.

Exposiciones dentro del establecimiento y registro visuales me el frontis del mismo. Conversatorios por ciclo, observación y análisis de vídeos relacionados la estallidos. Reflexión entorno del uso de la violencia y registro de soluciones por parte de estudiantes.

2. TABLA DE SINTESIS DE CUESTIONARIOS CUALITATIVOS PARA PROFESORES

TABLA DE SINTESIS DE CUESTIONARIOS CUALITATIVOS PARA PROFESORES									
Preguntas	S. 1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9

1.- ¿De qué manera abordan las emociones de tus estudiantes?	En todo momento. Clase de biblioteca de aula (1hrs semanal)	escuchándolos y conteniéndolos. conversar tranquilamente en relación a lo sucedido o tratándolo de que el niño(a) identifique que lo que siente	este aspecto o se resume a una relación, conocimiento de los niños y niñas que estás a cargo. analizar e indagar cuando se ven	Depende de la información que tenga sobre el estudiante. maneja individualmente. debe estar orientado a facilitar la expresión de las mismas	Conversaciones. Actividades procedentes en el manual de orientación.	Conversaciones. entregándole afecto y compañía. experimentando de vida.	vínculo que se debe establecer con ellos. respetando la diversidad. asimismo considerar el vínculo secundario como	dura ante las clases de orientación en el caso de la jefatura y cuando es durante la asignatura primero trabaja la escucha	Conversaciones.
--	---	---	--	--	--	---	--	--	-----------------

			señale s o indica dores que podría n estar afecta ndo el desarr ollo del estudi ante	as siemp re y cuand o sea de mane ra aserti va			posib ilida d de camb io en los estud iante s con neces idade s emoc ional es y peda gogic as.	activ a para saber cuál es la emoc ión que están sintie ndo. Princ ipal ment e los dejo fluir je ellos las ident ifiqu en.	
2.-Relata una experien cia donde	Video, cada niño se idntifi có con	conteni éndolo y calmán dolo, le	expre saran distint as situac	los invité prime ro a	Se convers a. Se trata de aconsej	conver satorio abierto . pueden	Cons truye ndo un	a travé s de la escu	Conve rsacio n. Por prime

has abordado las emocion es de tus estudiant es.	una emoci ón, descub rir emoci ón que se repres enta con un gesto o acción.	pregunt e que sentía y que deseaba hacer	iones en las que han sentid o algun a de las emoci ones. Cada emoci ón juntó un grupo y este se encar gó de defen derlo en el debat e. Traba jo realiz	reflex ionar	ar de la mejor manera , se cita a la madre de manera ind, despué s de manera grupal. Se otorga roles dentro del curso.	maneja r a través de diferen tes maner as, lograro n entend er que una de ellas es en la escuel a.	vincu lo	cha pues él nece sitab a expu lsar su triste za y enoj o que sentí a por aquel la situa ción	ra vez el tercer o medio B estaba atento y respet aba el mome nto de sus comp añeros
--	---	---	--	-----------------	--	--	-------------	---	---

			ado para orientación y lenguaje. Todos los niños logran con identificar las fortalezas y debilidades de cada emoción						
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3.- ¿Qué vinculación crees que hay entre emoción									
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

es y aprendizajes y cuál es su relevancia en el contexto escolar?									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Vinculac ión	La relació n es directa .	sin emocio nes no hay aprendi zaje	el ser huma no apren de gracia s a las emoci ones	las perso nas nos invol ucra mos más con aquel lo que senti mos apego y cerca nía emoc ional	Muy importa nte.	Hay una relació n estrech a	la emoc ión no se pued e mirar divid ida de la cogni ción.	las emoc iones están muy relac iona das al apre ndiza je	una relaci ón direct a
-----------------	---------------------------------------	---	---	---	------------------------	--	---	---	------------------------------------

Relevancia	Al descubrir sus emociones y demostrarlas es más simple el aprendizaje	debemos adaptar nos a la diversidad de nuestro estudio y tratar por todos los medios de motivar los hacia cada uno de sus aprendizajes.	ir a aprender en ambientes motivadores no solo nos predispondrá de mejor forma a estudiar, sino que también perderán esos conocimientos muchos	es fundamental al generar balance entre el proceso de aprendizaje dentro del aula y los vínculos dentro de la misma a	Son directamente proporcionales.	la emoción es uno de los factores más influyentes en el aprendizaje. La emoción da pie para que exista una conexión. A través de la emoción el o la estudia	funcionan al mismo tiempo para adquirir el aprendizaje es	a partir de ellas podemos generar el interés por la curiosidad de conocer un nuevo contenido y así generalizar el aprendizaje	muy importante con el aprendizaje. Un docente no puede preparar una clase sin considerar las características del curso, esto también incluye las individualidades
------------	--	---	--	---	----------------------------------	---	---	---	---

			o más tiemp o en nuestr a memo ria			nte puede lograr constr uir su propio aprend izaje. docent es que no trabaja n desde la emoci ón sólo logrará n estudia ntes poco reflexi vos y difícil mente podrán criticar sin		do sient en que son escu chad os.	
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

						mirars e ellos mismo s.			
--	--	--	--	--	--	----------------------------------	--	--	--

4.- A partir de tu experien cia ¿cuáles son las obstácul os y facilitado res que te han impedido o permitid o respectiv amente, abordar las emocion es de los estudiant es en el contexto									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

escolar? En ámbitos como:									
Curricul um	Ob. currícu lum nacion al no toma, en absolu to, en consid eració n la emoci onalid ad de los discent es	Ob. existe una resisten cia a la innovac ión en el aula de clases en relació n a metodo logías	Ob. Tiem po estim ado a orient ación (1 hora pedag ógica a la seman a y no se abord an emoci ones en todos los OA).	Ob. cump lir con lo exigi do y los objeti vos plant eados sin impor tar much o la flexib ilidad emoc ional	Fa.Lib o de orienta ción. Ob.Falt a la visión de las realida des del alumna do.	Fa. tienen estrech a relació n al desarr ollo de habilid ades.	Ob. vincu lado en su totali dad a la cogni ción, por ende deja de lado las emoc iones	ob. siem pre esta mos presi onad os a alcan zar u. Obje tivo cada clase	Ob. durant e el ejerci cio docen te es compl ejo incluir lo (emoc iones) en las activi dades ya que, durant e la forma ción pedag ógica no se

									adqui eren las herra mient as y las aptitu des sobre este tema
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

For.doce nte	Fa. los educad ores estamo s forma dos, en genera l, desde la pedag ogía que propen de el	Ob. sería la creenci a de que los profeso res solo son respons ables de educar a los estudia ntes en conoci miento	Ob. En mi plan de estudi o, ningu na de las carrer as se abord ó como parte de la malla	Fa. he recibi do muy buena s herra mient as para abord ar las relaci ones	Ob. Implem entació n ramo de orienta ción. No se repite en todas las univers idades.	Ob. los primer os años de experi encia laboral deberí a ser acom pañados por un tutor	Ob. son poca s las unive rsida des que han puest o su preoc upaci ón en desar rollar prop	fa. siem pre se nos indic ó que antes que el conte nido debía mos obser var a	Ob. durant e la forma ción pedag ógica no se adqui eren las herra mient as y las aptitu des
-----------------	---	--	---	---	---	---	---	---	---

	desarr ollo integra l de los estudia ntes	y no en las emocio nes	acadé mica.	huma nas			uesta s para pode r form ar doce ntes exper tos en habil idade s socio emoc ional es o inteli genci a emoc ional de los estud iante s	nuest ros estud iante s (niño s y adole scent es) com o seres integ rales y cóm o pode mos influi r de mane ra posit iva o negat iva en el	sobre este tema
--	---	---------------------------------	----------------	-------------	--	--	---	---	-----------------------

								desar rollo de ellos	
--	--	--	--	--	--	--	--	-------------------------------	--

Inter. aula	Fa. cada sujeto inmerso en esta interacción, es un individuo lleno de emociones, tanto los estudiantes como los docentes.	Fa. se dan las relaciones del profesor con sus estudiantes, la relación entre los estudiantes	Fa. Relación estudiada con docentes antes de estudiar por sala	Ob. menor cantidad de estudiantes por sala	Ob. Falta mayor espacio de esparcimiento.	Fa. Entregar soluciones a conflictos desde el docente o entre los mismos estudiantes	Ob. La interacción es relevante para esta mirada pedagógica. Gran cantidad de estudiantes, hace caer en	Fa. diálogos y conversaciones. Pueden abarcar las emociones generadas en situaciones vividas o experiencias, que ayudan a	Ob. a veces resulta a complido llegar a sus emociones, poder generar una conversación donde verbalicen sus problemáticas
-------------	---	---	--	--	---	--	---	---	--

							inter accio nes pasiv as accept antes	canal izar las emoc iones	
otros	Fa. En el colegi o se trabaja día a día la inclusi ón y el respet o y empatí a hacia el otro.				Tallere s extra pragmá ticos	Ob. poco apoyo de los apoder ados	La gesti ón escol ar	Ob. Estru ctura s cond uctist as. las cuale s pote ncian solo la com peten cia a partir de las califi cacio	

								nes o	
								de	
								un	
								punt	
								aje	

5.- ¿Qué propondrías para abordar de mejor manera las emociones de tus estudiantes, y por qué?	agregaría más horas de trabajo formal, una hora de orientación o educación cívica.	Metodologías Innovadoras y más dinámicas	Un programa que intencione la identificación de las emociones, que las diferencie de un sentimiento y se trabaje de forma	escucharlo se interese en ellos	Instancias de conversación con profesionales COSA M, psicopedagogo, psicólogos etc	invertir o analizar las emociones y a que se deben, conversar para que el logre identificar su emoción. También buscar ayuda de	orientación a modelos de inteligencia emocional. programamos mirando al docente, fomentar el trabajo en equipo	generar actividades y plenarios semestrales donde participen todos los actores de la comunidad educativa y se expongan las
--	--	--	---	---------------------------------	--	---	--	--

			periódica y constante transversalmente.			especialistas		po y el juego duro ante el aprendizaje y ayuda a trabajar con las emociones ayudando a canalizarlas y reconocerlas	vivencias respecto de este tema, se obtengan conclusiones y se generen acciones para mejorar.
Con respecto									

<p>al “estallido social” ocurrido en Chile en octubre del 2019, ¿qué efectos o consecuencias identifica ste en tus estudiant es?, ¿Cómo se abordó en el estableci miento y cuál fue tu participa ción?</p>									
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

efectos	Ansiedad,	ansiedad,	Las consecuencias	estuvieron	Aumento de	El tema	desconexión	los estudios	Miedo
---------	-----------	-----------	-------------------	------------	------------	---------	-------------	--------------	-------

	curiosidad	temor, rabia, tristeza, etc	cuencias emocionales no solo se vieron con los niños, sino que también a nivel como sociedad y a nosotros como profesionales y personas.	ligadas a la representación de las fuerzas represivas del estado	odio, a su vez solidaridad y responsabilidad social	principalmente ellos fue de alegría. se sintieron identificados con las peticiones. consecuencia se observo enojo, la rabia y la injusticia	en la continuidad de los contenidos curriculares	presentaron liderazgos sentirse empoderados de algo, también mucha impotencia y dolor	tristeza, contentos de volver a ver a sus compañeros y sus profesores,
Como se abordó	jornadas de	se compar	el colegio	El establ	Dos jornadas	actividades	un progr	jornada	reuniéndono

	reflexión	tieron experiencias y se realizaron dinámicas de trabajo según los niveles	o determinó una jornada de reflexión (profesiones). jornadas de reflexión con los niños y niñas abordados y guiados por la psicóloga del establecimiento	ecimiento tuvo un poco de participación en un principio	s reflexivas,	de reflexión y análisis. Representaciones gráficas (dibujos, pinturas, creaciones plásticas). Reuniones de apoderados y encuestas sobre su percepción.	amabilidad de flexibilidad académica, y dejado que los alumnos en conjunto con los docentes se manifestaran de forma pacífica	reflexiva con Jefaturas	s previas mente solo a los docentes para conseguir la postura del establecimiento. generar un ambiente de seguridad, tranquilidad y contención en nuestro
--	-----------	--	--	---	---------------	--	---	-------------------------	---

			ento.				en la escue la.		os estudi antes
--	--	--	-------	--	--	--	-----------------------	--	-----------------------

Tu participación.	media dor de información y contenedor de emociones	muy activa, principalmente tratando de escucharlos, conversar con ellos y contenerlos						realice un Cabildeo donde ellos mencionaban cuáles serían las demandas sociales que debían ser trabajadas con más	
-------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

								urges	
								ncias	
								y	
								cuáles	
								s	
								eran	
								las	
								emoc	
								iones	
								que	
								sintie	
								ron	
								en	
								esos	
								días	

3.Fichas bibliográficas

Coexistencia / Patricio Alarcón

Libro: “Coexistencia y Educación “AÑO: (2015)

Artículo: La pedagogía de la coexistencia: fundamentos, distinciones y condicionantes

Artículo: Pedagogía de la coexistencialidad

Artículo: Algunas distinciones preliminares sobre la esclavización de la libertad

Artículo: Reflexiones y distinciones sobre una integración educativa coexistencial

Artículo: El trastorno del espectro autista como señal de la urgencia del coexistir

Categorías de la metodología para el análisis

1. Definiciones conceptuales (emociones y socioafectividad)

Para los fines teóricos de este estudio el planteamiento cobra especial relevancia; Porque si un otro(que para el caso podría ser el profesor) no es capaz de aceptar al otro (al alumno) como legítimo en la convivencia, no puede preocuparse (éticamente) de lo que les pasa como consecuencia de su accionar (psicoterapia). En este contexto se puede sostenerse que la relación ética es una relación de amor, y que la relación de amor es una relación óptica o existencial, en tanto constituye el único dominio relacional que permite legitimar el *ser* del otro. P.37

mirar la emocionalidad humana, nos enfrenta a una complicación fundamental para la coexistencia. Porque se deja de “sentir” las emociones y se aprende a “pensar” en lo que se siente, emoción que dura fracciones de segundos, como una especie de sensación que atraviesa el cuerpo y se pierde para siempre. Lo que perdura son los sentimientos, producto de la suma- toria emociones que es la emoción+pensamientos, equivalente a una intelectualización de la emoción vivida. (p.58) (COEXISTENCIA)

La coexistencia exige la doble existencialidad, la presencia de los dos seres en la interacción. Existencia que requiere con absoluta imprescindibilidad, que ambos interactuantes se encuentren instalados en el cuerpo, vale decir conscientes de su sentir o emocionalidad, y concientes, de que sólo pueden existir donde está su cuerpo, y por tanto, en el contexto del presente (p.59) (COEXISTENCIALIDAD (Ver al otro tiene como

prerrequisito confiar en este otro, aceptarlo como un diferente, coexistenciarlo como un ser completo y perfecto en cada experiencia de intimidad.

· La pedagogía de la coexistencia considera, que es una hermosa oportunidad y desafío educativo para un docente, aprender a develar el ser propio y de los estudiante, porque estima que basta con ser quien se es, de modo consciente y legitimado, para existir en congruenci

Dentro del marco teórico que sustenta este estudio la relación puede ser de poder o *desamor*

o de validación o *amor*. Para el caso de esta análisis entiéndase amor como “la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otros hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia” (Maturana, 1984). Todo lo cual puede obviamente ser

aplicado a la relación profesor-alumno. P.41

Para Maturana para que haya historia de interacciones recurrentes (que bien podría ser la historia de hechos recurrentes entre un profesor y su alumno) tiene que haber una *emoción* que constituyan las conductas que resultan en interacciones recurrentes. De no haberla sólo existen encuentros casuales y separaciones. Sostiene que hay dos emociones que hacen esto posible: “Estas son el rechazo y el amor. El rechazo constituye el espacio de conductas

que niegan al otro como legítimo otro en la convivencia; el amor constituye el espacio de conductas que aceptan al otro como un legítimo otro, sin embargo no son alternos, porque la ausencia del uno no lleva al otro y ambos tienen como alternativa a la indiferencia.

Rechazo y amor sin embargo, son opuestos en sus consecuencias en el ámbito de la convivencia; el rechazo la niega y el amor la constituye”. (Maturana. 1984) P.37

1. Que proponen los autores.

necesita que la educación en sus docentes desarrolle una responsabilidad óptica, un

compromiso existencial, un involucramiento con el ser propio y con el del alumno, una

clara y sólida conciencia de que su ser se completa en el ser del estudiante, y que en su ser se completa el ser del estudiante. Esto mismo, es lo que la educación debe ser capaz de entregar, creando los fundamentos y los métodos para una educación del aprender a co- ser o coexistir.

, cuando se democratiza el proceso de interacción, la convivencia surge inmediatamente tres tipos de interacciones: docente-estudiante: estudiante- estudiante y docentedocente (ocasionalmente cuando existe la co-docencia). (p164) COEXISTENCIA

El derecho de existir cuando se está con otro debería ser uno de los principales derechos humanos, así como una de las obligaciones éticas principales de un educador debería ser: Hacer existir a su alumnos durante la relación co-educacional o utilizando los términos teóricos de la biología del amor, validar o legitimar el ser del estudiante como un legítimo otro en la co- vivencia pedagógica

Nada más importante para un profesor que hacer el esfuerzo de “ver” al alumno que es, que

asumir una actitud de coexistencialidad que le permita y le de la seguridad suficiente para que se “haga presente”, para que deje por unos instantes al menos, de “engañar”, de ser lo que el otro espera de él.(p66) coexistencialidad

Una pedagogía “vidente” tiene que ser capaz de ver e incorporar la complejidad de los alumnos, en cada actividad, en cada interacción educativa. Su complejidad interna, cada una de sus esferas de desarrollo: la afectiva, la social, la cognitiva, la intelectual, la volitiva,

la psicomotriz, cada uno de los “cuerpos” (p82) COEXISTENCIA

· Permitirles existir en la sala de clases o en cualquier otro contexto formativo, dejando de considerarlos seres ahistóricos o una tabla rasa o un recipiente vacío que hay que llenar, preguntándoles que piensan acerca de lo que se está hablando o leyendo, cual es la hipótesis o teoría que enuncian al respecto

Para poder educar a los es- tudiantes primero hay que hacerlos existir, permitirles entrar a la

sala de clase o contexto de aprendizaje. Hacer existir que, lejos de ser un acto inmaterial y

al margen de la realidad, es lo único real que permite, como una puerta que se abre, que ingrese la existencia y todo aquello que la constituye: el lenguaje, las emociones, el sentir,

la modificabilidad cognoscitiva, la información; en definitiva, la complejidad del multiverso que constituye la realidad(P.27) COEXISTENCIA

El autor propone “instalar este goce coexistencial en la cotidianidad educativa, en la propia y la de cada uno de los estudiantes, docentes y apoderados y cualquier otro con el que se tiene el privilegio de compartir en el contexto educacional, simplemente ser en toda la plenitud y gozo que el existir con otros conlleva” (p.17) (COEXISTENCIALIDAD)

Existir y gozar el aquí y ahora en la intimidad educativa es la garantía del cambio, de la transformación, del aprendizaje. (18) COEXISTENCIALIDAD

Educación debería entenderse como un encuentro que permite el descubrimiento y el crecimiento del otro, como un proceso develamiento del tú, en un proceso de autodescubrimiento, donde las relaciones no son sólo personales, sino que personalizantes. (P.43)

COEXISTENCIALIDAD

Educación la emocionalidad y sus infinitas posibilidades policromáticas es una tarea que debe

ser urgente y responsablemente asumida por la educación, porque de ella depende la existencia y la plenitud que conlleva la verdadera coexistencia con los otros. (p147)

COEXISTENCIA

Para este estudio el tema relacional que se da entre el profesor y el alumno es absolutamente relevante, porque desde la complejidad es en el dominio relacional donde los sujetos se constituyen como tales. Desde la perspectiva sistémica y de la biología del amor las relaciones son circulares y complementarias, vale decir, que la forma que toma la relación del alumno es complementaria a la forma de la relación que el profesor establece con él, y viceversa. Este principio H. Maturana lo define como “acoplamiento o danza estructural congruente”.

Tiene más sentido postular que la relación será más nutritiva, más humana, más matrízica, más validadora, cuando pueda darse una efectiva co-educación, un proceso recursivo, donde no hay un encuadre o predefinición del poder en la relación, como tampoco de

pre-descripciones.

· A partir de las bases del sistema educativo, desde dentro del aula debe iniciarse el cambio que haga más matríztica la educación. Con el cambio de actitud del docente de

aula, con el establecimiento de pautas de convivencias matríztica o saludables entre los estudiantes, entre éstos y los docentes, entre los propios profesores y entre éstos y los apoderados.

¿Podría ser un desafío óntico para el educador desarrollar la *dobles mirada* que le permita ver las dos caras de toda realidad del ser humano? Para que pueda estar en condiciones de dar un paso de mayor complejidad y validación del ser del otro; hacer dialogar las dos aparentes caras opuestas de la realidad psíquica de su alumno. A partir de este diálogo entre

lo aparentemente contradictorio, es posible que puede surgir una tercera realidad (la percibida ciegamente como excluida), que integre y enriquezca las dos anteriores.

Permitiéndose el tener una nueva mirada que incorpore la contradictorio y lo dicotómico como un componente fundamental y propio del ser de su alumno.

En un dominio de relaciones fundamentalmente patriarcal, donde la negación del otro en la convivencia es el modo más frecuente de interacción, en un sistema educativo donde la palabra más usada es la palabra “no”, es urgente e imprescindible una pedagogía para el ser,

con el ser y desde el ser.

Los docentes deben ser formados principalmente en *habilidades co-existenciales*, la de hacerse existir y de hacer existir.

ontología: · la ontológica (sobre el ser) Su incorporación, no implica sólo sumar otra parte fragmentada al proceso educativo, conlleva poner el ser en toda finalidad, hacer y acto educativo

Es urgente que toda la educación sea inclusiva, que incorpore a los docentes que no dejen su historia, su humor o su identidad fuera de la sala, es hora de abandonar los disfraces y los paralogismos, atreverse a existir dentro del aula, especialmente porque es condición primera para que los estudiantes también puedan existir y en esa comunión óntica co-existir, co-incluidos en el mismo tiempo y espacio para co-vivir la deriva ontológica de

la educación

Se requiere con la misma urgencia que se incorpore la problemática ontológica a la educación en general y la educación inclusiva en particular. No puede haber inclusión a espaldas del *ser* del estudiante, requiere ser visto, validado e incorporado en el proceso educativo.

El abordaje necesariamente debe considerar lo inclusivo como el único modo posible de existencia humana, equivalente a respirar o hablar. (p113) COEXISTENCIA

Desde la practica de la coexistencia el profesor a su estudiante debe aceptarlos incondicionalmente en su ser (“cariño”) y siendo exigente y apoyador en su hacer (“firmeza”), conectándolos permanentemente con la vida, con el tejido de acciones y retroacciones que los constituyen en lo que “son”. Conectándolos con la emocionalidad, estimulando la metacognición, el esfuerzo y el amor a la “tarea bien hecha”. Intentando la mayor congruencia y autenticidad posible en el espacio interaccional de coexistencia con ellos.

Todos los académicos debiéramos asumir de manera responsable y sistemática la tarea integrar a los estudiantes de pedagogía en una unidad consustancial “profesor-investigador”, esta formación debiera ser específicamente en un método de investigación lo más coherente posible a la realidad del quehacer pedagógico, me permito sugerir la investigación acción y métodos de observación, que permiten que todos los educadores cualquiera sea su nivel de ejercicio profesional, se autoevalúe de manera dinámica y permanente, haciendo de la investigación una herramienta de cambio o transformación de sus prácticas o saber pedagógico.

Un saber pedagógico para desatar tanto nudo, debe ser un saber liberador del profesor y de los estudiantes, debe ser un transformador o perturbador estratégico, que sepa incorporar permanentemente fuentes de novedad a la coreografía demasiado rígida y repetitiva del convivir educativo, debe permitir al profesor contar con las herramientas, para retirar “el espesor del mundo” esto quiere decir despojar al ser de cargas, barreras o estigmas que de alguna forma definen al estudiante y a la vez opacan al verdadero ser del estudiante . Antes de iniciar un programa de evaluación, desarrollo, formación, o rehabilitación de un “niño” tiene que estar o existir el niño. Sin ese primer aterrizaje toda acción podría considerarse una locura, por lo irreal, enajenada o “volada”.

El proceso educativo tiene que ver con el crecimiento del niño como una persona capaz de ser un co-creador junto a otros de un espacio social deseable de coexistencia humana. Se reitera esta afirmación en el libro de “coexistencia y educación” y se agrega que la convivencia dice relación con un con-vivir, con dos vidas interactuando generando “vida” entre ellos, legitimándose como legítimos en esa convivencia. (p.53)

Es más que ser asertivo comunicándole al otro desde que emoción se habla, es exponer la emocionalidad, la historia y la vida al otro, para que pueda intersubjetivizar, inter-vivencial,

inter-existir. (p65) COEXISENCIA

Es más que ser asertivo comunicándole al otro desde que emoción se habla, es exponer la emocionalidad, la historia y la vida al otro, para que pueda intersubjetivizar, inter-vivencial,

inter-existir. (p65) COEXISTENCIA

Más que percibir la presencia corporal del otro, es legitimar la corporalidad del otro como todo lo que es y como su referencia existencial fundamental (consciente que uno y el otro existen donde está el cuerpo). Más que establecer una comunicación pupilar al nivel de la mirada del otro. Es percibir el “alma”, la “esencia”, la “verdad profunda” del otro, a través de su mirada. (p.65) (coexistencialidad)

Como señales previas del camino hacia una pedagogía de la coexistencia, se propone un tránsito o deconstrucción, entre una filosofía y psicología educacional centrada en el desarrollo personal, en el autodesarrollo, en la autoconciencia, en el darse cuenta del propio ser y en el autoconocimiento y autovaloración del sí mismo. Hacia una filosofía y psicología educacional centrada en el co-crecimiento, en el co-conocimiento, en la covaloración y por tanto en la coexistencia. (p.69) COEXISTENCIA

CURRICULAR

Primero construir el currículo con una especie de “macroasignatura”³³, que integre el multiverso del conocimiento y de la experiencia humana, donde la efectividad, eficiencia y la eficacia de los aprendizajes estén sustentados precisamente en el “entretrejimiento” multiplicador del conocimiento humano. (83) COEXISTENCIALIDAD

Lo que puede tener sentido es nuevamente la integración, conectar el todo con la parte y la parte con el todo, como articular teoría de práctica, los principios del ser con el hacer de este ser. Lo que no tiene sentido, es perder la visión de síntesis de lo conceptual y práctico en cuanto parte y en cuanto al todo. (p92) COEXISTENCIALIDAD

No se intenta con ello favorecer el “igualismo” en desmedro de la diferenciación, muy por el contrario, el punto de partida es la obviedad de que todos somos diferentes, por tanto toda integración sucede y es posible a partir de esta no igualdad. (p98) (COEXSITENCIA)

CONCLUSIÓN Una integración coexistencial, permite la totalidad del docente y del estudiante en el aula, puede ser cuerpo y espíritu, emoción e historia, puede asistir a clases con sus virtudes y sus defectos, con su sombra y con su máscara, con sus habilidades y discapacidades, con su complexus, con su cadena de afectos transgeneracionales. (p108)

COEXISTENCIA

EDUCACIÓN

Se requiere un cambio sistémico o existencial, transmutar de una educación muerta a una educación viva, de una educación “artificial” a una educación “natural”, de una educación del miedo y la desconfianza a una educación de la paz y la confianza (p136)

COEXISTNCIA

Este estudio propone un análisis igualitario del poder y responsabilidad que tienen ambos interactuantes: estudiantes y docentes en la calidad (humana) de la convivencia escolar. Además la educación debería dejar de ser un traspaso de información e incluir aspectos afectivos. (p172)

Nunca más se separaría el “yo” del “tú”. El feliz sabría que en ese acto íntimo está colaborando con la felicidad de toda la otredad, el sano sabría que con sus acciones y

hábitos de autocuidado, está colaborando para que todos los prójimos tengan una vida más saludable (188) COEXISTENCIA

La tarea del cambio, es educar en la coherencia y articulación coexistencial entre la propia libertad y la de mi prójimo, entre el amor a sí mismo y el amor al prójimo, entre mi

ser-existiendo-estando y el ser-existiendo-estando del prójimo, entre mi felicidad y realización y la de todos los prójimos. Sólo desde esta consciencia hologramática, se puede coexistir en la congruencia empática-validadora que permita transformarse-transformando, empoderarse-empoderando, educarse-educando, amarse-amando y existiendo-coexistiendo.

(p208) COEXISTENCIA

· fortaleciendo con ello la capacidad de amarse a sí mismo, de amar al otro y de aceptarse como merecedor del amor.

El autor propone “instalar este goce coexistencial en la cotidianidad educativa, en la propia y la de cada uno de los estudiantes, docentes y apoderados y cualquier otro con el que se tiene el privilegio de compartir en el contexto educacional, simplemente ser en toda la plenitud y gozo que el existir con otros conlleva” (p.17) Libro

Intimidad educativa coexistencial, el ser del estudiante y el ser del docente en relación.

Existir y gozar el aquí y ahora en la intimidad educativa es la garantía del cambio, de la transformación, del aprendizaje. (18)

son dos formas distintas de ser o existir, porque corresponden a dos tipos de realidades, que

suelen no distinguirse. La realidad del aquí y el ahora corresponde al denominado dominio político, nombre que denota el poder transformacional con que se cuenta en dicho dominio, el otro corresponde al dominio semántico y hace referencia a la realidad mental, a lo que existe sólo en nuestro pensamiento (18)

Existen dos formas diferentes de ser o existir, el dominio político, y el dominio semántico, el primero y el segundo se refiere a una realidad mental, que solo está en nuestro pensamiento

Se hace necesario priorizar simultáneamente el ser y el hacer, en tanto la intimidad educativa y la calidad de ésta, dependen de las acciones o explicitaciones lingüístico-afectivo corporales que ocurren en la intimidad docente-estudiante, se focaliza en el existir pleno, en el existir y el coexistir (p.21)

Estudiar la comunicación conlleva necesariamente estudiar los procesos interaccionales dentro del dominio de lo humano, temática que será incorporada a partir de los autores ya

señala- dos, pero especialmente desde los aportes de la psicología sisté- mica y humanistatranspersonal (p.23)

Para poder educar a los es- tudiantes primero hay que hacerlos existir, permitirles entrar a la sala de clase o contexto de aprendizaje. Hacer existir que, lejos de ser un acto inmaterial y al margen de la realidad, es lo único real que permite, como una puerta que se abre, que ingrese la existen- cia y todo aquello que la constituye: el lenguaje, las emociones, el sentir,

la modificabilidad cognoscitiva, la información; en de- finitiva, la complejidad del multiverso que constituye la realidad(P.27)

problemáti- cas Teleológicas y antropológicas. A la primera, porque nadie duda de la relevancia de los objetivos educacionales y del currículo que se desprende de ellos; y la segunda porque ¿cómo se podría reco- nocer el éxito de las intervenciones educativas, sin tener claridad en el perfil real e ideal del alumno o del docente en cuestión? (P.28)

la proble- mática ontológica. Esto equivale a que un experto aplique a un niño imaginario un programa de estimulación con el fin de que llegue a un desarrollo integral. Nadie podría estar en contra de que el experto se perfeccione y que sea capaz de utilizar las más modernas y legitimadas técnicas, como tampoco que se fijara metas deseables respecto al desarrollo del niño. (P.28)

as interacciones dentro del aula son la repro- ducción del modelo funcionalista del control social, vale decir; se suele reiterar una relación unidireccional en cuanto a la distribu- ción del poder, en donde, el tipo de relación más frecuente es el de la influencia social, en la cual

un agente socializador define, di- rige, controla y evalúa lo que el otro sujeto de control social (P.29)

ducación debería entenderse como un encuentro que permite el descubrimiento y el crecimiento del otro, como un proceso develamiento del tú, en un proceso de autodescubri- miento, donde las relaciones no son sólo personales, sino que personalizantes. (P.43)

El alumno es siempre parte del contexto dialógico y gnoseológico del profesor, que la realidad (o el ser) del alumno no es independiente de la realidad (o ser) del profesor, y viceversa.

La dialógica se hace aún más comprensible (a la vez que más compleja) cuando también logramos percibir los procesos de reconstrucción de identidad o de autorrepresentación, que

vive cada uno de los interactuantes durante la experiencia dialógica o co-existencial. (p.50)

El proceso educativo tiene que ver con el crecimiento del niño como una persona capaz de ser un co- creador junto a otros de un espacio social deseable de coexistencia humana. La convivencia dice relación con un co-vivir, con dos vidas interactuando generando “vida” entre ellos, legitimándose como legítimos en esa convivencia. (p.53)

Más que percibir la presencia corporal del otro, es legitimar la corporalidad del otro como todo lo que es y como su referencia existencial fundamental (consciente que uno y el otro existen donde está el cuerpo). Más que establecer una comunicación pupilar al nivel de la mirada del otro. Es percibir el “alma”, la “esencia”, la “verdad profunda” del otro, a través de su mirada. (p.65)

“Una educación de la coexistencialidad aporta un nuevo modo de interacción, una mirada limpia de prejuicios, de *deberías*, de faltas, de deficiencias, de cuadros o etiquetas clínicas. Una educación con una mirada diáfana, que le permita omitir todo *espesor del mundo* entre ser y deber ser, que posibilite el encuentro directo y total entre dos seres, especialmente entre aquellos que sólo han sido ocasionalmente vistos o *existidos* por alguien”. (P,18)

“Una aproximación conceptual sucesiva de la temática abordado requiere por una parte, conocer el escenario microsocioal del aula, auscultar lo que sucede entre en la díada dos actores (profesor↔estudiante), aún sabiendo que pueden haber más actores y que entre ellos pueden construirse otras díadas y triadas, se focaliza esta búsqueda en la multiplicidad o crisol de procesos que ocurren entre ellos. Por otra parte requiere que se aborde, inevitablemente la comunicación, desde los aportes de Shannon y Weaver que ofrecen una diádica de la comunicación”. (P.15)

“Es una pedagogía necesaria para el reencuentro de dos seres, que hace mucho tiempo están antológicamente distanciados. No está en discusión que han compartido un espacio topológico, la duda está en el escaso o nulo contacto en el *espacio ontológico*, en el *contexto del ser*. Reencuentro deseado que podríamos definir inicialmente como un

dominio interaccional, donde un yo y un tú; son simultáneamente espejo para la percepción del ser del otro. Donde conviven *dos otros* coludidos en la intencionalidad de hacerse existir, en ser simultáneamente *todo* lo que son, excluyendo en este acto toda posibilidad de no ser o de negación de la propia existencia.

“Para que esto ocurra deben darse ciertas condiciones ontológicas, ciertas liberaciones y validaciones en los interactuantes. Se requieren profesores y estudiantes autovalidados y co-validados, con la capacidad de *ser* donde y cuando *son*; y con la habilidad de *ver* o *hacer existir* al que *es* donde y cuando *es*”. (P,18)

“La pedagogía de la coexistencialidad, además de recocer que vale la pena inventar una nueva pedagogía para entregarle luz a algunas de sus de zonas oscuras, también procura responder a cada una de las problemáticas de la educación ya señalas. Responder a la problemática teleológica, estableciendo como objetivo fundamental el saber o recordar coexistir, a la problemática metodológica estableciendo los caminos del amor, la libertad y la salud como el modo vivir la “didáctica”, y la problemática antropológica apagando en el coexistir todo deber ser o estudiante “ideal” y permitirse coexistir con el estudiante que es cuando se es.” (P,20)

1.Relaciones entre emoción y aprendizaje

“Mi escuela es el profesor que me tocó” es una afirmación que subraya la importancia del proceso educativo que ocurre dentro del aula, constituyendo un buen esfuerzo por aproximarse al núcleo o epicentro del proceso educativo, este estudio intentará describir y analizar este fenómeno microsocioal que ocurre cuando un profesor y un alumno interactúan considerado como el único contexto posible para el aprendizaje o más específicamente para el co-aprendizaje.

Los términos interacción educativa nos permitirán tener un significante que describa este fenómeno y pueda ser utilizado a lo largo de este estudio. Dado que las interacciones educativas pueden darse dentro o fuera del aula, en el contexto de actividades programáticas o extraprogramáticas, no se ha ligado con ningún subsistema o contexto específico, centralizando la reflexión y análisis en las características del proceso recursivo microsocioal que sucede con distintas pautas y acciones entre el profesor y el alumno.

El único contexto de aprendizaje es el aquí y el ahora, el cuerpo nos señala el dominio de existencia político o del poder, sólo en el dominio político y en la interacción social ocurre el acto aprender, toda interacción implica un aprendizaje y todo aprendizaje implica una interacción, aprendizaje es un cambio estructural congruente que ocurre en un proceso

de recursividad ecosistémica entre dos co-aprendedores que a la vez son dos co-enseñadores.

El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que servirá de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. Se trata de armar cada mente en el combate vital para la lucidez. P.50

Métodos de enseñanza-aprendizaje: En cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje existen algunas distinciones, primero Proceso Enseñanza-Aprendizaje es una terminología que ha tenido su evolución histórica, inicialmente se hablaba exclusivamente de proceso de enseñanza, excluyéndose el término aprendizaje, los docentes eran formados con un énfasis

en la enseñanza, es decir como pedagogos, instructores y expertos en didáctica o métodos de enseñanza P.61

El lenguaje tiene las consecuencias analizadas y estas inciden en cambios emocionales, entonces existe una coherencia entre lenguaje, emociones y aprendizaje.

(p.57)COEXISTENCIALIDAD

Una educación que tenga como su principal objetivo, otorgarles a los estudiantes un espacio-tiempo, un contexto de co-aprendizaje, donde aprendan a ser; aprendan a ser con el otro y, a hacer que el otro sea. (p70) COEXISTENCIA

Todo conflicto, toda problemática escolar se describiría y ocuparía como una experiencia de aprendizaje. (p77) COEXISNCIA

El aprendizaje desde esta perspectiva (holotamatica), no sólo permite transitar de un “estadio de desarrollo” a otro, no sólo permite una modificabilidad del andamiaje cognitivo, es una transformación de la totalidad del aprendiz, en cada una de sus dimensiones (cognitivo, emocional, social) y en cada una de las dimensiones de éstas. (p110)

COEXISTENCIA

Cuando se aprende coexistencialmente, se modifica simultáneamente la parte y el todo, ocurre una holotransformación. (p11) COEXISTENCIA

1.Obstaculizadores

Si consideramos como no ético cualquier acción que conduzca al otro hacia el mal o hacia la ausencia de bien, y si entendemos como tal cualquier vinculación y su resultante en el ámbito del no-amor o rechazo. Cada vez que un profesor se vincula con su alumno fuera del ámbito del amor (entendido de acuerdo al planteamiento de la biología del amor) estaría

cometiendo una falta ética. P.37

Reducir un *ser* o sistema constitutivo a una *cosa* o sistema sumativo, en este marco de análisis es otra forma de reducir o negar el ser del otro. P.47

Los informes de psicodiagnóstico contribuyen a esta negación, en cuanto suelen ser interpretado con el carácter de permanente (como la suma inmodificable de juicios sobre cualidades igualmente inmodificables de un sujeto), esto suele ocurrir especialmente los informes escritos y realizados por especialistas reconocidos como autoridad. P.47

la educación continúa ciega a la complejidad y a la totalidad del ser del alumno, lo que ha limitado la práctica educativa y las posibilidades de real desarrollo de los alumnos. P.30

tres problemáticas de la educación, más difundidas por la filosofía de la educación: *la problemática teleológica* (¿sobre el qué?), *la problemática metodológica* (¿sobre el cómo?)

y *la problemática antropológica* (¿sobre el quién?, La incorporación de una cuarta y prioritaria problemática, la *ontológica* (sobre el ser) Su incorporación, no implica sólo sumar otra parte fragmentada al proceso educativo, conlleva poner el ser en toda finalidad, hacer y acto educativo

Característico del ser, es su completud y perfección, nada le falta o le sobra, si se le agrega o se le quita algo que no ES deja de SER lo que Es. Cuando el SER es alterado en lo más mínimo su esencia o primera naturaleza, se constituye en un pseudo-ser (k)

No es lo mismo interactuar con el prójimo que es, y por ello completo y perfecto en dicho contexto convivencial, que hacerlo con el que uno espera que sea, sólo produce decepción,

aburrimiento o incomodidad (k)

La educación no sólo fragmenta la corporalidad. También fragmenta la inteletualidad, cuando divide los tiempos escolares en sectores y estos en subsectores, con el erróneo convencimiento de que fragmentar el conocimiento facilita su aprendizaje. (k)

Las escuelas en diferentes grados y proporciones han sido replicadoras del modelo de la cultura patriarcal, porque ha fomentado la competencia, la preponderancia del poder y del tener. (k)

En un colegio suelen separarse los patios y los recreos, de acuerdo al nivel escolar, de acuerdo al sexo u otro criterio discriminador. Nada más lejos de una convivencia eco-sistémica. (k)

muchos docentes señalan a los alumnos como únicos responsables de las insuficiencias en sus aprendizajes, omitiendo toda autocrítica o responsabilidad, haciéndole honor a la antigua máxima que el estudiante es para la escuela y no la escuela para el estudiante. (k)

La educación tenía por tarea socializar, adaptar los sujetos al modelo, haciéndose funcional y reproductor de las normas (incluidos los valores que estas contienen) establecida por un modelo de influencia social que basado en el orden y el control, establece un solo estilo de relación la unilateral o de *influencia social*.

Por lo general las interacciones dentro del aula son la reproducción del modelo funcionalista del control social, vale decir se suele reiterar una relación unilateral en cuanto a la distribución del poder: en donde el tipo de relación más frecuente es el de la influencia social, donde a un agente socializador define, dirige, controla y evalúa lo que el otro *sujeto de control social* (socializable) hace a nivel cognitivo, corporal psicosocial.

Este tipo de relación determina que dentro del aula, sólo nos encontremos con fragmentos de alumnos, estilo pedagógico que podríamos denominar *enseñanza fragmentada*, en cuanto se imparte sólo a parte de los alumnos: en el mejor de los casos a partes como el aparato perceptivo-motriz desde una mirada conductista, o la mente y sus destrezas desde el cognitivismo. Partes que además se subdividen en otras partes más pequeñas según la asignatura o sub-sector de aprendizaje o actividad metodológica. P.39

Dentro de la afirmación orientadora de este estudio con respecto a que la relación profesor-alumno, además de un problema metodológico, antropológico y teleológico es un problema óptico. La descripción que hace el profesor del alumno también puede ser negadora o validadora, éste puede ocurrir precisamente cuando el profesor describe al estudiante como complemento de él, en tanto él se describe a sí mismo como *complemento de carente de conocimiento* P.43

Podemos relacionar el problema óptico que conlleva, negar el ser del otro cuando sólo lo describo como un complemento de poseedor de conocimiento, o cuando el profesor se autodescribe como complemento de carente de conocimiento, en los dos casos el producto es el mismo: un carente de conocimiento, otro al que se le reduce su ser y ámbito relacional

sólo a esa condición de carente, en otras palabras esta descripción negadora no sólo atomiza su ser, transformando el multiverso de su sustantivo a un solo adjetivo, sino que además determina o reduce su modo de operar con la realidad sólo desde esa única descripción de sí mismo.

Y si por otra parte se accede al objeto, en este caso al alumno, como si fuera un carente, diagnosticándolo para encontrar la carencia que legitime el futuro rol del profesor como *complemento de carente*, todo lo que forme parte de ese acceso a su ser inevitablemente será luego parte del ser del alumno, vale decir, que lo más probable es que se hable de un alumno que es inmaduro o es deficiente, en vez de un alumno que tiene algún tipo de inmadurez o deficiencia. Posiblemente también sea más fácil hablar de un disléxico que de un niño que además de muchas capacidades de aprendizaje, presenta algunas dificultades lectoras específicas. (p.43)

Los informes de psicodiagnóstico contribuyen a esta negación, en cuanto suelen ser interpretado con el carácter de permanente (como la suma inmodificable de juicios sobre cualidades igualmente inmodificables de un sujeto), esto suele ocurrir especialmente los informes escritos y realizados por especialistas reconocidos como autoridad.

No considerar la transitoriedad de lo evaluado equivale a dejar de ver el contexto en que se desenvuelve, a dejar de verlo como un sistema vivo y complejo, a reducirlo y simplificarlo

a la categoría de un objeto. También significa desconocer que tanto el estudiante como el profesor se constituyen como tales en la relación, no en una relación abstracta y mental sino que se constituyen en el presente en cada interacción en que el uno es complemento de estudiante y el otro complemento de profesor. (p.47)

La educación será fragmentada, castrada, prejuiciosa, sin alcanzarnos a nosotros mismos, a lo propio de lo humano, mientras el alumno sea el sin luces, a-lumno, mientras no se lleve a cabo una interacción de ser a ser. Del profesor a su ser. De alumno a su ser. Ida y vuelta entre el ser del profesor y el del estudiante. (p.11) COEXISTENCIA

La educación, principios y acciones que se han construido desde la perspectiva de las máquinas arti- ficiales, en definitiva se ha realizado sobre la bases del no ser o de la desvalorización de la existencia. (p.23 COEXISTENCIA

la educación, en general, se ha basado en una práctica pedagógica de la no- existencia, en una praxis educativa que se relaciona con un otro o alumno, descrito con una existencia parcial o supuesta, y en un dominio de interacciones con un predominio de la negación de la existencia propia y la del otro. (p.27 COEXISTENCIA

problema óptico de no ver al otro y no de- volver la mirada en la que, como educador, opera como “espejo” o legitimador del otro. Segundo, el problema óptico de no “limpiar el propio len- te” para ver con claridad el ser del otro, acción que parece ser posterior a “ver” o legitimar el propio ser. Tercero, el problema óptico que impide al profesor que no se conecta con el ser del estudiante ayudarlo a conectarse con la verdad de su ser. (p.31)

COEXISTENCIA

Actualmente la educación chilena está empecinada en de- sarrollar en los estudiantes la capacidad de pensar, debería ser una preocupación al menos equivalente, la de desarrollar en los estudiantes su capacidad de sentir, o lo que es un equivalente, desarrollarles la capacidad de existir y de coexistir (p.59)

“...en el contexto escolar puede haber profesores que son y que no son, estudiantes que son y que no son.” (p.16)

Especialmente cuando la escuela es uno de los agentes de control e influencia social más poderosos del sistema productor de conductas sociales adaptadas. Cuando la escuela tiene precisamente como uno de sus objetivos orientadores hacer que los egresados de sus aulas sean sujetos predecibles en cuanto a sus decisiones sociales, afectivas, económicas y laborales (p 67)

el currículo academicista actúa de un modo fragmentador cuando privilegia de un modo exagerado el aprendizaje enciclopédico memorístico, y disecciona o posterga partes fundamentales del ser del alumno, como por ejemplo; su sensibilidad estética y emocional. (p75)

Las interacciones dentro del aula son la reproducción del modelo funcionalista del control social, vale decir; se suele reiterar una relación unidireccional en cuanto a la distribución del poder, en donde, el tipo de relación más frecuente es el de la influencia social, en la cual un agente socializador define, dirige, controla y evalúa lo que el otro sujeto de control social (P.29)

Actualmente la educación chilena está empeñada en desarrollar en los estudiantes la capacidad de pensar y no de sentir (p59) COEXISTENCIA

Del mismo modo los niños al incorporarse al sistema escolar, son seres completos; que operan como una totalidad corporal, emocional y a medida que transcurre el tiempo va siendo podado, fragmentado, escindido, se le separa emoción de pensamiento, cuerpo de mente, hemisferio derecho de hemisferio izquierdo y así sucesivamente. (p76)

Así la educación no sólo fragmenta la corporalidad. También la intelectualidad cuando divide los tiempos escolares en sectores, y estos en subsectores, con el erróneo convencimiento de que fragmentar el conocimiento facilita su aprendizaje. (p76)

Metodología interaccional integrativa / Nolfia Ibáñez Salgado

Las emociones en el aula. (2002) investigación

El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. (2001)

Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. (2011)
(investigación)

Didáctica y Emociones. Encuesta sobre emociones en el aprendizaje. (Investigación)

Evaluación del contexto interaccional en aulas de educación parvularia, básica, y media
(2010) (investigación)

A investigación: las emociones en el aula.(2002)

A libro: las emociones en el aula (2004)

A : investigación los profesores y la reforma (1998)

a investigación: el contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa
(2001)

Categoría 1 emociones (socioafectividad)

_ Las emociones ayudan a fijar prioridades, crean significados, tienen sus propias vías de recuerdo y mueven a la acción. Como plantea Jensen (2004),

_ En palabras de Maturana (1990: 20-21): “Lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. (...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción”.

_ “Las emociones influyen grandemente para regular la actividad y la conducta del sujeto. Solamente aquellos fines hacia los cuales el sujeto tiene una actitud emocional positiva pueden motivar una actividad creadora” (Smirnov, Leontiev y otros 1960: 356).

_ Acciones humanas (Maturana 1990 y 1992). Sostiene que las emociones son disposiciones corporales dinámicas que están en la base de las acciones y que toda acción humana se funda en una emoción

_ (...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como

acto. no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción” (Maturana 1990: 20-21).

_ cambia la emoción, cambia el espacio de acciones posibles de emprender

_ Se asume aquí la concepción de emociones como disposiciones corporales dinámicas que permiten en cada momento el surgimiento de distintos dominios de acciones posibles (Maturana, 1990)

_ Las emociones son disposiciones corporales dinámicas que especifican los dominios de acciones en cada momento, y toda acción humana se realiza bajo una emoción particular (Maturana, H; 1990, 1992, 1995).

_ “...las emociones corresponden a distinciones que un observador hace del dominio de acciones en que se encuentra el otro o uno” (Maturana 1993: 48).

_ La emoción es previa a lo racional

_ “Todo sistema racional se constituye en el operar con premisas aceptadas a priori desde cierta emoción” (Maturana 1990: 15)

Interacción

_ La interacción depende de cada uno de los participantes y de su construcción del mundo: por lo que la manera de percibir al otro en esa relación dependerá de la historia de cada uno

y puede ser distinta entre los integrantes de un mismo grupo, aunque se comparta el mismo contexto de interacción

La interacción profesor-alumno/alumno-alumno– constituye un modo de relación que tiene importantes consecuencias para la formación de los estudiantes, tanto en lo personal como en lo académico

La percepción que tienen los estudiantes de sus relaciones interpersonales con los profesores sería lo que mayor impacto tiene en ellos, y no el contenido o materia de estudio.

Lo que está siempre presente son las vivencias respecto a sus interacciones con los distintos

profesores y profesoras y su percepción sobre las características personales de ellos

_ Entendemos por interacción a la relación que se establece entre dos o más personas que comparten un contexto situacional. Las características de esta relación corresponderán al

modo en que las personas involucradas se distinguen mutuamente. La interacción en educación, en cualquier nivel del sistema educativo, tiene algunas características propias de

los grupos que comparten un espacio relacional y, por tanto, un mismo contexto situacional,

por períodos prolongados y de modo sistemático: los participantes aceptan uno o más líderes preestablecidos en una cadena jerárquica que involucra toda la organización de la unidad educativa. Del mismo modo, se asumen horarios, reglamentos y condiciones de funcionamiento predeterminados. Todo esto en pro de lograr un objetivo general o meta que, de una u otra manera, es visualizada como buena por los integrantes de la comunidad educativa. Se ha descrito latamente la interacción habitual en la sala de clases, sabemos que, por lo general, predomina un estilo autoritario e instruccional. El profesor determina quién dice o hace algo, y también determina el cómo y el tiempo para realizarlo, por lo que la interacción en el aula se establece en el entendido que las relaciones de poder son legítimas, puesto que descansan en la jerarquía de quien sabe: el profesor. Además, este tipo de interacción establece diferencias jerárquicas entre los propios estudiantes: es mejor alumno quien tiene más respuestas aceptadas por el profesor y es peor alumno quien tiene menos. El estudiante tiene poco espacio para participar espontáneamente, por lo que esta interacción es particularmente asimétrica y poco natural. Asimétrica, en el sentido de que los alumnos no están en igualdad de condiciones para decir o hacer lo que sienten o creen frente a lo que su profesor dice o hace. Poco natural, porque, como en toda relación basada en la autoridad, el alumno debe subordinar su comportamiento a las características personales del que ostenta la mayor jerarquía. Esto último es generalizado en educación:

los estudiantes a menudo, si no siempre, se comportan de distinta manera según el profesor o profesora que conduce la clase.

Como los estilos de interacción dependen de la distinción que cada uno de los participantes en ella haga de los otros y de su circunstancia, hay que hacerse cargo de que esa distinción depende a su vez de cómo se ha construido, de las experiencias previas de cada uno, por lo que la manera de percibir al otro en esta relación dependerá de la historia de cada

participante. De este modo, tomamos la noción de contexto como pautas a lo largo del tiempo, ligado a la noción de historia y de significado, entendiendo que la percepción de cada persona depende de factores históricos particulares y que no podemos suponer ni menos exigir “objetividad”.

_ Entendemos que “desprovistas de contexto, las palabras y las acciones carecen de todo significado”

Categoría 2 ¿Qué proponen los autores?

_ Como plantea el Informe de la Comisión Nacional sobre Formación Inicial Docente (Chile, Mineduc, 2005), es preciso articular un corpus de conocimientos que funcione como

elemento vinculante entre los saberes prácticos y los teóricos que orientan el accionar de los

profesores, el que no puede concebirse alejado de la práctica profesional concreta.

_ Sabemos que el cambio que posibilita mejorar los procesos de aprendizaje-enseñanza, sin desconocer las condiciones administrativas, económicas y tecnológicas que son necesarias, depende, en primer lugar, de la disposición favorable al cambio de quienes tienen a su cargo la práctica pedagógica

_ Los profesores se verán enfrentados a la urgencia de diversificar sus estrategias pedagógicas para propiciar aprendizajes significativos y favorecer la atención a la diversidad, para lo cual deberían considerar las distintas historias, situaciones, capacidades y expectativas que tienen los estudiantes, además de su disposición emocional ante las situaciones de aprendizajes (Díaz y Druker, 2007; Ibáñez, 1996; Machado, 2002; OCDE, 2010; Villarroel, 2005).

_ Necesidad de problematizar el cómo se producen y legitiman, o no, las experiencias humanas en la dinámica cotidiana en el aula

_ La reforma educacional chilena implica abordar el tema de la evaluación como un proceso que requiere ser reconceptualizado, con el fin de modificar sus procedimientos, métodos y técnicas (Ibáñez, 2001).

_ Sostenemos que la evaluación en el aula es un proceso cuyo meta-objetivo siempre es establecer las fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica desarrollada por el

profesor, mediante la recolección de información sobre los efectos que tiene esa práctica en

las personas que constituyen su grupo de estudiantes;

_ También otras investigaciones en nuestro medio han proporcionado evidencias sobre la necesidad de enriquecer las relaciones interpersonales en la escuela como factor básico de los aprendizajes y la convivencia (Cornejo y Redondo, 2001, 2007; Cerda y otros, 2004),

_ Si aceptamos que el cambio de emoción modifica las posibilidades de acción o el dominio de conductas de estudiantes y profesores, entonces es de gran importancia develar aquellas emociones que surgen en ellos con mayor frecuencia.

_ Entendiendo que la percepción de cada persona depende de factores históricos particulares y que no podemos suponer ni menos exigir 'objetividad'.

_ Los resultados de estos primeros trabajos permitieron visualizar la potencia que puede tener la consideración de las emociones como fundamento de las acciones de aprendizaje de los estudiantes, en las dinámicas relacionales

_ Se evidencia la valoración que otorgan los profesores a las percepciones de sus estudiantes, y la intención de realizar modificaciones que favorezcan en ellos una disposición emocional favorable para lograr esos aprendizajes,

_ los resultados indican que la evaluación del contexto interaccional del aula sería una herramienta valiosa para mejorar la implementación curricular, en el sentido de permitir su adecuación para asegurar la pertinencia en cada contexto, ya que permite a los docentes

recoger antecedentes no considerados en las evaluaciones tradicionales.

_ Respecto al estudio mismo Esperamos contribuir con esta línea de investigación a que los docentes, de cualquier disciplina y nivel, puedan realizar una evaluación simple, dinámica y

contextualizada, de carácter eminentemente autoevaluativo, para mejorar sus ambientes de aprendizaje en lo que se refiere a las interacciones

_(interacción) está estrechamente ligada a las nuevas formas de experiencia social (Vygotski, 1995), por lo que el cambio en las modalidades de interacción profesor-alumno sería un aspecto prioritario para cumplir con el propósito de mejorar la calidad de nuestra educación

_ Los resultados de este primer estudio permiten visualizar la potencia que puede tener en las dinámicas relacionales al interior del aula universitaria (y en cualquier nivel y ámbito disciplinario) el que los profesores nos hagamos cargo de que las emociones son el fundamento de las acciones de aprendizaje de los estudiantes, y consecuentemente, de la importancia que tiene considerar una instancia evaluativa que nos permita conocer su percepción con respecto al sistema de interacción que ocurre en nuestros grupos-cursos.

_ Si uno acepta que lo racional tiene un fundamento emocional y que las emociones tienen que ver con los haceres, con las conductas en un ámbito específico, uno tiene que hacerse cargo de la importancia del emocionar en todas las acciones o conductas humanas, emocionar que surge en los distintos tipos de interacción con otros.

_ nos permite establecer las fortalezas, debilidades y diferencias entre las distintas culturas y subculturas presentes en los estilos de interacción al interior de las aulas en las instituciones educativas. (Respecto al estudio)

_ cuando se enfoca el proceso educativo como un proceso complejo, considerando no sólo las dimensiones objetivas y estructurales que intervienen, sino también las significaciones que los propios actores elaboran en torno a sus relaciones interpersonales, surgen nuevos

problemas de investigación (Assaél, Neuman 1991; Ibáñez 1994). (hay que investigar más, al igual que nuestro tema de tesis)

_ el contexto interaccional de la acción educativa debe privilegiar los estilos que permitan o

incentiven el surgimiento de emociones que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje

_ Un modo nuevo de mirar los procesos siempre implica que aspectos que antes pasaban inadvertidos se hacen patentes. La resignificación es la característica del cambio e implica, además, cambiar el lenguaje para referirse a esas cosas que ahora son relevantes y que antes

eran vistas e interpretadas de otra forma (NES NES NES)

_ el contexto interaccional de la acción educativa debe privilegiar los estilos que permitan o incentiven el surgimiento de emociones que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La consideración de las emociones en esta perspectiva, más allá del ámbito puramente afectivo, constituye un elemento básico para la estrategia pedagógica del profesor o

profesora

_ Hacerse cargo de que las emociones son fundamentales porque su cambio implica un cambio en las acciones, podría ser un camino facilitador en el proceso deseado de transformación de nuestra cultura escolar.

_ Priorizar la disposición emocional favorable de los profesores con actividades que les permitan tener experiencias significativas es un elemento que contribuye a la reflexión sobre sus propias prácticas, sin desvalorizar sus competencias.

_podamos volver a tener escuelas, liceos y universidades públicos como espacios privilegiados para construir cohesión social, entendida como valores compartidos, donde no

prime la competencia por lograr estándares de rendimiento a toda costa y se vuelva a poner el acento en la formación de la persona

_ hacia la visibilización de la riqueza que implica hacerse cargo de la diversidad de construcciones de mundo que traen los estudiantes a la sala de clase

Categoría 3 Relación entre emoción y aprendizaje

_ Entendemos por saber pedagógico un corpus de conocimientos provenientes de distintas disciplinas, articulado por la comprensión de la relación dialógica entre teoría y práctica, asumiendo que el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje constituye el punto central de ese corpus, en el cual destaca el rol de las emociones

_ “el clima escolar es la variable que más contribuye a la explicación del logro de los estudiantes” (Unesco, 2008: 154

_ Clima escolar la disposición de quienes participan en las interacciones en las situaciones de aprendizaje-enseñanza.

_ Las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje

_ para los profesores, la concepción de aprendizaje está estrechamente vinculada a una disposición emocional favorable, ya sea que se trate de aprendizaje de contenidos, de comportamientos o de actitudes, lo que nos parece de gran relevancia,

_ Si las emociones definen el espacio de acciones posibles de realizar, entonces las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en

educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán, cambia el espacio de acciones posibles de emprender.

_ Entendiendo que determinadas emociones favorecen o restringen las acciones de aprendizaje de los estudiantes.

_ Sabemos que la evaluación de los aprendizajes se realiza mayoritariamente a través de pruebas u otras evaluaciones de producto, y que los factores que inciden en el resultado que

el estudiante obtiene en ellas van más allá de lo puramente cognoscitivo (Ibáñez, N.1996). (...) entonces es de gran importancia develar aquellas emociones que surgen en los estudiantes con mayor frecuencia en la interacción profesor-alumno en el aula universitaria,

puesto que son ellas las que están en la base de las acciones posibles de emprender y por ello constituyen un aspecto clave en educación.

_Las emociones posibilitarían determinados espacios de acciones, favorables para los aprendizajes deseados. Algunas investigaciones revelan que las interacciones sociales son las que producen mayor impacto en los alumnos y no el contenido o materia de estudio.

_“los estudiantes aprenden lo que valen realmente unos de otros y aprenden lo que la sociedad espera de ellos por sus maestros. Así pues, sus interacciones sociales se convierten

en el medio por el cual aprende” (Stanford y Roark, 1981: 15).

_ Si las emociones acotan el espacio de las acciones de toda persona, en el ámbito educativo surgirán determinadas emociones que favorecen acciones de aprendizaje y otras que las dificultan

_ Si aceptamos que el cambio de emoción cambia la acción o el dominio de conductas de estudiantes y profesores, entonces es de gran importancia develar aquellas emociones que surgen en ellos con mayor frecuencia en la interacción en el aula, puesto que son esas emociones las que están en la base de las acciones posibles de emprender.

-competencias profesionales, entendidas como la operacionalización de saberes en un contexto situacional determinado, han sido relevadas por distintos autores, estudios y recomendaciones nacionales e internacionales, reconociendo que la atención pedagógica a

la diversidad, la valoración de las experiencias previas y el propiciar un estilo de interacción grato en el aula no sólo mejoraría la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, sino también su desarrollo como personas (Cassasus, 2007; Comisión Europea 2002; Ibáñez, 2002; Maturana, 1990; MINEDUC, 2005a; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2010; OCDE-MINEDUC, 2004; Unesco 2000, 2008; entre otros).

Categoría 4 (obstaculizadores)

_la investigación muestra que tanto en la práctica como en los saberes docentes predomina la racionalidad técnica instrumental, y parece existir poca coherencia entre el saber teórico

que incluyen las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía y los modos en que se orientan las acciones de enseñanza en el aula.

_ Los resultados de investigación muestran que los estilos tradicionales de enseñanza en las

escuelas y liceos tienden a conservarse, siendo poco permeables a cambios reales; “la reforma educativa con todos sus esfuerzos, soportes tecnológicos y de perfeccionamiento y conducción, todavía no logra posicionar el constructivismo y la práctica metacognitiva en el proceso educativo y relacional entre docentes y estudiantes” (Geeregat, 2007: 24).

_ parece seguir primando un estilo de enseñanza tradicional y frontal, similar al que los profesionales docentes aprendieron siendo alumnos, conservando en las prácticas pedagógicas la lógica de la reacción y la reproducción (Araya, 2007; Edwards et al., 1995; González y León, 2009; Ibáñez, 2002, 2005; Ibáñez et al., 2008; Latorre, 2002; Schiefelbein, 1992)

_ Los estudiantes a menudo, si no siempre, se comportan de distinta manera según como perciben las características personales de quien conduce la clase

_Esta dinámica interaccional tiene como consecuencia, entre otras, que la dimensión ‘alumno’ sea sobredimensionada, en desmedro de la dimensión ‘persona’ (Ibáñez, 2001

_ lo que se refleja también en el hecho de que la evaluación de los aprendizajes escolares considere casi exclusivamente los productos, ignorando el desarrollo de los procesos

_ La evaluación docente² de los últimos años en Chile nos indica que los profesores en ejercicio tienen mayores dificultades en la interacción pedagógica o mediación del

aprendizaje, así como en la selección o construcción de los instrumentos de evaluación que administran a sus estudiantes y en la utilización de los resultados de esa evaluación³. Lo anterior podría tener una de sus causas en que la única dimensión evaluativa que se considera es la de aprendizajes de contenidos programáticos; no se toman en cuenta otros aspectos que constituyen la base para que esos aprendizajes ocurran y que pertenecen al ámbito de la ‘disposición para...’, en este caso, de la disposición para aprender

_ la cultura escolar parece desvalorizar ‘lo emocional’ por considerarlo opuesto a ‘lo racional’

_ dado que las emociones de los estudiantes no han sido una consideración central en la búsqueda de soluciones al problema de la calidad de la educación en nuestro país

_ para mejorar sus ambientes de aprendizaje en lo que se refiere a las interacciones, aspecto

que, según los resultados de las últimas evaluaciones de desempeño docente en Chile, parece ser de los más débiles en el ejercicio profesional.

_ La investigación se centra en evidenciar la percepción de los estudiantes de pedagogía respecto a su disposición emocional, para ver si como profesores recreamos en nuestras prácticas pedagógicas mucho de lo vivido cuando éramos estudiantes. (Supuesto que explicaría los pocos cambios significativos en el sistema educacional respecto a la valoración de las emociones)

_ Sin embargo, en el ámbito educacional las emociones de los estudiantes no han sido parte

de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas; por el

contrario, nuestra cultura escolar desvaloriza “lo emocional” por considerarlo opuesto a “lo racional”.

_ Nuestra investigación demuestra que las emociones de los estudiantes constituyen un factor determinante en la construcción de sus aprendizajes: cuando ellos contextualizaron sus emociones favorables, siempre indicaron aspectos que todos consideramos prioritarios para mejorar la calidad de los aprendizajes: sentirse motivado en las clases, tratar

contenidos contextualizados en las propias experiencias cuya aplicación se puede visualizar en la práctica, sentirse valorado como estudiante, poder participar, confrontar distintos puntos de vista, etc. Lo contrario ocurre con la contextualización de las emociones desfavorables.

_ Los profesores recreamos en nuestras prácticas pedagógicas mucho de lo vivido cuando éramos estudiantes. Sin duda, éste es un aspecto que incide en forma importante en el hecho que la práctica pedagógica en los distintos niveles del sistema educacional conserve sus principales características por muchos años, independiente de movimientos de renovación y reformas.

_ la dimensión “alumno” sea sobredimensionada, en desmedro de la dimensión “persona”. el tema de la evaluación como proceso que requiere ser reconceptualizado, con el objeto de modificar sus procedimientos técnicas y métodos, significa asumir la existencia de un contexto profesional e institucional que haya definido una opción transformadora de la práctica pedagógica en general. Podemos asegurar que en el nivel de políticas educativas la opción de cambio ha sido tomada con claridad; sin embargo, no tenemos la misma certeza en el caso del profesorado de los distintos niveles de enseñanza que tienen a su cargo la implementación de los nuevos enfoques, dado que ello supone la aceptación de un nuevo paradigma, una nueva mirada sobre la educación y los procesos de aprendizaje, que conlleva cambios en el conjunto de compromisos profesionales de los actores y que sólo pueden asumirse a partir de la propia preferencia (Ibáñez 1996, 1998).

_ “negado en la interacción” (profe autoritario que no deja intervenir o participar a los alumnos en la clase

_educación pública deteriorada por las decisiones políticas y administrativas tomadas en dictadura; una educación pública que aún no se puede recuperar de aquello, por cuanto las decisiones tomadas con posterioridad a la recuperación de la democracia han conservado la esencia del paradigma educativo instaurado por esa dictadura

_educación pública chilena, la cual, como sabemos, ostenta hoy uno de los mayores niveles de segregación del planeta e interpela a muchos para comprender cómo se llega a un

sistema 'casi perfecto' de segmentación social de nuestra educación (Concha, 2011).
_ siendo Chile uno de los países con mayor segregación escolar a nivel mundial y con
insuficientes resultados de aprendizaje en las mediciones nacionales e internacionales
(Elacqua, Martínez y Aninat, 2010; Ministerio de Educación [MINEDUC], 2011; Paredes y
Pinto 2009; Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
[SITEAL],

