

***EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL:
Una Deuda Pendiente en la Educación Chilena.***

POR: CIELO ALARCÓN QUINTEROS Y LARISSA RIVEROS HIDALGO

Tesis presentada a la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo para optar
al grado de Magíster en Política Educativa

PROFESOR GUÍA: Srta. MERY RODRIGUEZ PARRA

OCTUBRE 2017, SANTIAGO

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos en primer lugar a las directoras de los cuatro colegios que generosamente nos abrieron las puertas. Y a sus gentiles profesoras que, sin reticencia alguna, nos entregaron su tiempo y nos expresaron con franqueza sus opiniones.

Estamos agradecidas también de la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo y de su director Sr. Mauricio Bravo por su apoyo decidido y también del estímulo de todos sus profesores e igualmente de su coordinadora Patricia Marmolejo por su cariño permanente. Especial mención merecen la energética vehemencia, paciente asesoría y los inteligentes comentarios de nuestra profesora guía Mery Rodríguez. Sin su ayuda esta investigación no sería lo que es.

Por último, damos las gracias a nuestras familias, que mostraron constante entusiasmo por esta investigación durante el tiempo que tomó elaborarla y que con buen humor supieron soportar nuestras obsesiones.

PORTADA	0
AGRADECIMIENTOS	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	6
1.1 Antecedentes y Propósito del Estudio	6
1.2 Delimitación del Problema e Interrogantes del Estudio.	16
1.3. Justificación del Estudio.	21
1.4.1 Objetivo General:	22
1.4.2 Objetivos Específicos:	22
<i>CAPITULO II. MARCO REFERENCIAL</i>	23
2.1. Desarrollo Socioemocional en Primer Ciclo de Enseñanza Básica.	23
2.1.1 Desarrollo del Mundo Individual	24
2.1.2 Mundo Relacional y Aprendizaje	28
2.1.3 Contexto Escolar y Aprendizaje	30
2.1.4 Currículo Escolar en Primer Ciclo de Enseñanza Básica en Chile	31
2.1.5 Representaciones Sociales.	34
2.1.6 Rol Docente	36
3.1. Orientación Metodológica	44
3.2. Tipo de Investigación	47
3.3. Características de la Población y de la Muestra	48
Muestra Inicial Homogénea	50
3.4. Descripción de los procedimientos que se emplearán para la Recolección de datos	52
3.4.1 Técnicas	52
4.1 Desarrollo Socioemocional en Primer Ciclo Básico	56
4.1.2 La Educación Socioemocional Promueve Valores y una Educación Integral	61
4.1.3 Expresión Socioemocional	64
4.2 Desarrollo de Habilidades Interpersonales.	66
4.3. La Familia y Contexto Socioeconómico su Relación con la Educación Socioemocional	67
4.3.1- En Relación al Contexto y las Familias.	67
4.3.2. Normas y Constitución de la Familia	68
4.3.3 Niños Vulnerables	69

4.3.4 Compromiso en la Crianza	70
4.3.5 Participación De La Crianza	71
4.3.6 Familias Diversas	72
V. ROL DOCENTE	73
5.1 Valoración del Docente de la Educación Socioemocional	73
5.2 Importancia de Contar con Herramientas para el Desarrollo de Educación Emocional de Personas al Interior del Aula	74
5.3 Educar a los Niños en sus Emociones	74
5.4 Trabajo de las Emociones	75
5.5 Conocimiento Profundo de los Alumnos	76
5.6 Valores Descritos y Declarados en PEI	77
5.7 Estudiar el Desarrollo de Herramientas de Vinculación Educación Socio Emocional	77
5.8 Trabajo con la familia	78
5.9 Trabajo sistemático e intencionado en lo socioemocional	79
5.10 Herramientas Metodológicas (técnicas y habilidades para trabajar con los niños)	80
5.11 Trabajo Colaborativo entre Pares	80
5.12 Apoyo De Otros Profesionales	81
5.13 Vocación	82
5.14 Experiencia	82
VI. FORMACIÓN INICIAL	83
6.1 Deficiencia en Educación Socioemocional	83
6.2 Rol Docente Requiere el Apoyo de Especialistas	84
6.3 La Educación Emocional está en el Trabajo Práctico de los Docentes	86
6.4. Clima del Aula y Educación Socioemocional	88
6.5 Aporte para el Trabajo con todo tipo de Estudiantes (NEE)	88
6.6 Colegio como Figura Contenedora y de Conocimiento Personalizado de los Niños	89
<i>ANÁLISIS DEL CURRÍCULO NACIONAL</i>	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS	114

INTRODUCCIÓN

Una de las grandes interrogantes que moviliza a las investigadoras, es abrir la discusión acerca de la forma en que la enseñanza de educación básica chilena, fomenta la preparación de los niños para la vida adulta.

Creer necesario, promover la reflexión acerca de la incorporación a la política educativa, de las habilidades socioemocionales en el currículo chileno desde el primer ciclo de enseñanza básica. Puesto que la experiencia escolar conforma un lugar clave en el desarrollo de competencias, habilidades y capacidades tanto cognitivas, sociales y emocionales. Por lo tanto, se requiere que el currículo además de conocimientos potencie y evalúe habilidades socioemocionales para un desempeño positivo en la vida adulta y la sociedad que en el futuro los niños y niñas conformarán.

De este modo, diversas investigaciones¹ señalan la importancia de incorporar competencias sociales y afectivas a fin de impactar en el bienestar subjetivo de los niños y niñas. Entendido éste como la evaluación positiva que realizan las personas de sí mismas y de la sociedad que habitan. (IDH 2012). Además de beneficiar el proceso de enseñanza y aprendizaje que, si bien no es condicionante, sí genera espacios escolares

¹ a) Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

b) Resumen ejecutivo “La enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI: Objetivos educativos, Políticas y Currículos en Seis Naciones”, editado por Fernando M. Reimers y Connie K. Chung, el cual incluye la investigación llevada a cabo por la Iniciativa de Innovación en Educación Global de la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard. https://globaled.gse.harvard.edu/files/spanish_executive_summary_final_160517.pdf

nutritivos y una sociedad que valora el bienestar de todos sus miembros. (Berger et al., 2011)

Desde esta mirada el rol que cumplen los docentes es fundamental para la implementación de la educación socioemocional al interior del aula. Sin embargo, no existe suficiente evidencia de los resultados positivos que esto podría generar y que es lo que piensan los docentes con respecto al tema.

La presente investigación busca reconocer las representaciones sociales de la educación socioemocional, de los docentes de establecimientos públicos y particulares de la Región Metropolitana de las comunas de Puente Alto y Providencia y la importancia de su inclusión en el contexto de la política educativa chilena.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes y Propósito del Estudio

La importancia de introducir en el ámbito escolar y en el currículo educativo, la educación socioemocional al interior del aula, tiene como propósito concebirla como una dimensión central en la función formativa, que realiza la escuela para favorecer el desarrollo integral de niños y niñas en la construcción de sus aprendizajes. En ese sentido, Rosas (2017) señala que es importantísimo considerar lo emocional como un aspecto central que favorece el desarrollo integral, más allá de la inteligencia conceptual: Lenguaje, Matemáticas y Ciencias. Y tanto el currículum como la enseñanza en Chile se basan fundamentalmente en esta inteligencia, quedando definida por las habilidades que el sistema escolar define como buenas o deseables de ser desarrolladas y que no necesariamente educa a los niños en habilidades del siglo XXI que les demanden nuevas formas de pensar y de hacer para construir su futuro y el de la sociedad.

De este modo, el desarrollo de un aprendizaje integral puede ser entendido, tal como afirma Wittrock (1977) como:

(...) el proceso de adquirir cambios relativamente permanentes en el entendimiento, actitud, conocimiento, información, capacidad y habilidad por medio de la experiencia. (p.9)

Debido a lo anterior, un cambio que se produce y es permanente en el tiempo y que se expresa en lo cotidiano y la experiencia, se origina en la relación con uno mismo y el otro. En esta misma línea, la educación socioemocional se vincula a la psicología del desarrollo, ya que desde la pedagogía la cuestión emocional ha venido marcada por la influencia de los valores y las actitudes como tema de interés centrado en la evolución de los procesos que vivencia el niño y la niña en relación a su sí mismo y al resto.

De este modo, y siguiendo a Rosas (2017) la inteligencia es la capacidad de hacer distinciones significativas dentro de un dominio específico. Y, la inteligencia emocional será aquella que se define como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y nuestras relaciones (Goleman, 1998, P. 385).

Por otro lado, y en concordancia a lo anterior Bar-On (2014) plantea que la:

Inteligencia Emocional es un conjunto de competencias, herramientas y comportamientos emocionales y sociales, que determinan cómo percibimos, entendemos y controlamos nuestras emociones. Y todas estas competencias, herramientas y comportamientos nos ayudan a entender cómo se sienten los demás y cómo relacionarnos con ellos, además de hacer frente a obligaciones, desafíos y presión diarias.

De esta manera, el lograr realizar distinciones significativas dentro de los dominios específicos que componen la inteligencia emocional permitiría potenciar la inteligencia racional y al mismo tiempo el desenvolvimiento humano.

Sin embargo, en nuestro país, los objetivos cognitivos siguen predominando y son enfatizados en menor medida los beneficios de compartir características sociales interpersonales, entre los mismos alumnos de un grupo curso e incluso entre las escuelas del sistema educativo. Treviño (2014, p. 68-74).

Cabe preguntarse, entonces, por el mejoramiento de las políticas educativas con respecto al enfatizar competencias socioemocionales que permitan ampliar las metas que los estudiantes de nuestro país deben alcanzar, en pos de una educación de calidad que los prepare para tener y desarrollar un proyecto de vida propio e inserto dentro de una ciudadanía democrática.

Todo lo expuesto anteriormente cobra un matiz adicional si consideramos que:

Los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI (conocer, saber hacer, convivir y ser), señalados en el informe Delors (1996) contribuyen a fundamentar la educación emocional. Dado que ese informe se refiere al marco programático de la educación del siglo XXI, se puede considerar que la educación emocional es un elemento más dentro de las innovaciones necesarias para que la práctica educativa responda a las necesidades sociales. (López, 2012, p. 21)

De acuerdo con Milicic et al., (2014) no podríamos considerar al estudiante como una persona dividida al interactuar en el contexto educativo desde su razón o emoción, sin poder desempeñarse como un ser integrado que utiliza ambos polos como una herramienta para su desarrollo vital. Siguiendo a López (2012, p. 22-23) diversos autores

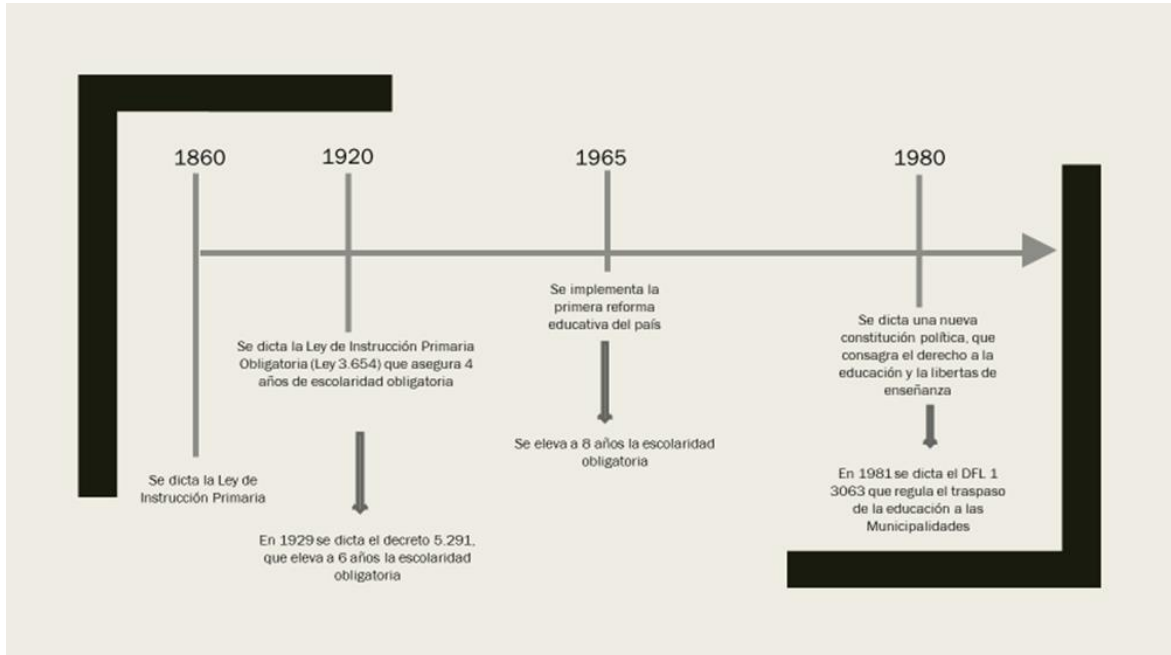
y corrientes como las neurociencias, la psiconeuroinmunología, la teoría del bienestar, la psicología positiva, la prosocialidad, la ecología emocional y la programación neurolingüística (PNL) han revelado las ventajas de educar lo socioemocional para desenvolverse mejor en la vida adulta.

Lo anterior, enfatiza que el sistema educativo, debe involucrar procesos de reflexión y análisis que incentiven una motivación intrínseca en los estudiantes a querer conocerse, aprender, diferenciarse y en donde los procesos de prácticas educativas respondan a las necesidades sociales. Dejando de lado el querer instaurar estándares en el currículo educativo, que generalizan el proceso de aprendizaje-enseñanza para la totalidad de la población estudiantil. Puesto que el sistema educativo descentralizado impide implementaciones efectivas por parte del Ministerio de Educación al verse constantemente obstaculizado debido a la autoridad relativamente limitada sobre las escuelas del país².

Para explicar esto, Rojas, (2016) en la siguiente infografía, revisa los principales hitos en la educación chilena hasta 1980:

² Resumen ejecutivo “La enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI: Objetivos educativos, Políticas y Currículos en Seis Naciones”, editado por Fernando M. Reimers y Connie K. Chung, el cual incluye la investigación llevada a cabo por la Iniciativa de Innovación en Educación Global de la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard. P.3
https://globaled.gse.harvard.edu/files/spanish_executive_summary_final_160517.pdf

Cuadro 1 – Capítulo I.



Este proceso de Descentralización surge cuando, siguiendo a Larroulet y Montt (2010)

A principios de los 80 se genera otra importante reforma escolar, descentralizándose la administración de las escuelas estatales desde el ministerio de educación (MINEDUC) hacia las municipalidades, así como también un cambio en el financiamiento, otorgándose una subvención por alumno, tanto a estudiantes que asisten a escuelas y liceos públicos como particulares, fomentando el ingreso de proveedores privados.

De esta forma, la educación pasa de formar ciudadanos a enfocarse en el logro por la cobertura mediada por una lógica de mercado.

Se aplican tres principios rectores que introducirían: elementos de mercado (competencia, elección), subsidiariedad estatal (focalización, privatización) y

descentralización territorial. Para ello se traspasa la educación pública a los municipios; se abren espacios para que privados produzcan educación con financiamiento público; se entrega más libertad de elección a los padres; y se introduce un sistema de financiamiento basado en la subvención por alumno matriculado. Gallego (2002)

De este modo, el proceso de descentralización del sistema educativo una vez terminado, decidió implementar un sistema de medición llamado “Sistema de Medición de la Calidad de la Educación” (SIMCE) en 1988 en el que su diseño quedó a cargo de la Universidad Católica y tuvo como propósito entregar información para orientar a distintos agentes involucrados en la administración y planificación del sistema educativo.

Complementariamente, este sistema de medición buscaba estimar la calidad de cada establecimiento educativo, comparar dichos resultados, buscar los factores explicativos y evaluar los resultados de los programas pedagógicos. Por otra parte, buscaba también orientar la actividad de perfeccionamiento docente, las acciones de supervisión y la asignación de recursos. Himmel (1997).

Se podría decir, que esta prueba se confeccionó como un indicador que permitiera dar cuenta del estado de la calidad de la educación. Puesto que, el SIMCE entregaría información acerca de cuánto están aprendiendo los alumnos en las asignaturas que les corresponde a su nivel.

Luego en los años noventa las políticas educativas impulsan un gran aumento en la cobertura y acceso a la educación y un enfoque destinado a calidad y equidad

en los sectores de peor rendimiento y de menores recursos. Desde entonces, se observa un crecimiento importante de la educación particular subvencionada, generando que, en la composición socioeconómica de los colegios municipales, se concentre gran parte de los estudiantes con mayor riesgo social. Gallego (2002)

El hecho de medir estandarizando a los estudiantes en una brecha de aprendizaje, hace que el proceso educativo pierda las características del avance individual de éstos. Pues, los puntajes de éxito de la medición no le da oportunidad al docente de conocer a sus alumnos y apoyarlos en su proceso, la medición siguiendo a Echeverría (2003), no coteja un conjunto de estándares de comportamiento y no se sustentan en afirmaciones particulares que nos permitan hablar de un conjunto de características observadas por siempre en los estudiantes, al contrario, generaliza al juzgar en la totalidad el desempeño de los individuos, no entregando directrices individuales a los docentes para poder retroalimentar en el proceso de enseñanza- aprendizaje a cada estudiante de forma particular.

Las altas consecuencias del SIMCE introducen distorsiones en el proceso educativo, pues incentiva prácticas como el entrenamiento para la prueba en los establecimientos, exclusión de estudiantes de bajo rendimiento, uso de incentivos materiales a profesores y estudiantes para subir los puntajes, estigmatización, despido de profesores y posible desmotivación de los estudiantes al contestar la prueba. Recientemente algunas instituciones ofrecen

programas de Postítulo con el objetivo explícito de enseñar a los profesores a mejorar los puntajes en el SIMCE, en vez de mejorar sus prácticas pedagógicas en función de las necesidades de los alumnos. Una distorsión grave y triste del sentido de la enseñanza y la educación”. (CIPER, 2014)

Por lo tanto, es importante validar dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje las particularidades y características propias que se producen al interior del aula, pues la adquisición de conocimientos teóricos, relacionales y afectivos se corresponden con el proceso de enseñanza- educación que permite un desarrollo integral y evolutivo del ser humano.

Un resultado de lo anterior es que el desarrollo del conocimiento del campo de lo afectivo y de las relaciones interpersonales no ha sido considerado como relevante por el sistema educativo, lo cual ocasiona que estas enseñanzas no figuren en el currículo como un conjunto de objetivos que se enseñan de manera sistemática”. (Milicic et al., 2014, p.14).

De este modo, el incorporar la esfera socioemocional al campo educativo y específicamente al currículo, permitiría promover una comprensión pública a fin de fortalecer el diseño, los contenidos y competencias necesaria para la implementación de la educación del siglo XXI. Pues como se ha visto contribuye a la adquisición de nuevos conocimientos y aprendizajes de manera eficaz en el sentido que se convierten en aprendizajes para toda la vida social y el bienestar del futuro como sociedad.

Y si bien, existe alguna intención de parte del MINEDUC por incentivar el desarrollo socioemocional en la formulación de los objetivos transversales, según el:

Artículo 8º: El logro de los Objetivos Fundamentales Transversales se registrará en el Informe de Desarrollo Personal y Social del Alumno, el que se entregará periódicamente a los padres y apoderados junto con el informe de calificaciones. (Decreto 511 exento/1997).

El informe de Desarrollo Personal y Social del Alumno, lo realiza el profesor jefe según observaciones de su progreso. Y esta evaluación sería subjetiva dado que lo que observa el docente puede variar de acuerdo a la relación de éste con el alumno, contexto del establecimiento en el cual trabaja, PEI, horas no lectivas, cantidad de alumnos en el aula, etc. Por ende, los informes de Desarrollo Personal y Social que el MINEDUC fomenta incentivan una reflexión acerca del alumno, a partir de un instrumento de observación que no estaría abarcando suficientemente más allá de lo declarado.

Por otro lado, se aprecia que los profesores tienen poco espacio de reflexión sobre estos aspectos, lo que redundaría en una dicotomía entre lo declarado y lo practicado. Esto da cuenta de que falta una instancia para que los docentes puedan desarrollar las capacidades necesarias para hacer frente al gran desafío de una educación integral. Agencia de la Educación (2017)

Finalmente, y desde esta perspectiva, entonces, los/as docentes son un elemento clave en la introducción de la esfera socioemocional al aula. Siguiendo a Rodríguez (2016). La docencia es ejercida por sujetos que tienen sus propias representaciones, discursos y

prácticas cargadas de significados. Y esto genera resultados y efectos en la vida de los/as estudiantes, siendo importante al evaluar la educación el considerar que los currículos y contenidos, están mediados por la propia práctica docente.

Además de alfabetizar con letras y números, es necesario alfabetizar en las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones, el manejo de relaciones y, en definitiva, en los problemas que afectan de verdad a nuestra vida, que pocas veces son las raíces cuadradas (aunque esto también sea necesario aprenderlo). Conocerse a uno mismo [...] es seguramente la tarea más importante de nuestra vida: vale la pena, pues, que nos empiecen a enseñar cómo conseguirlo en la escuela, donde tantas cosas aprendemos. Superintendencia de Educación (2017)

Por lo tanto, se hace necesario abrir la discusión y reflexión sobre el rol y las acciones que cumplen los/as docentes en la incorporación de lo socioemocional al aula, pues en el ejercicio de su docencia trascienden lo académico y cohabitan con lo socioemocional de los/as estudiantes y de ellos mismos al reflexionar sobre esta articulación se hace importante para impulsar la educación del siglo XXI que el país necesita.

En el contexto chileno si bien los profesores reconocen que la Reforma Educacional, a través del énfasis en los objetivos transversales, ha destacado la necesidad de atender el desarrollo socioemocional, la mayoría tiene la percepción de no haber recibido en su formación elementos teóricos suficientes

ni estrategias de intervención, que les permitan abordar los desafíos emocionales y conductuales que les presentan los estudiantes. (Milicic et al., 2014, p.145).

1.2 Delimitación del Problema e Interrogantes del Estudio.

La propuesta de la presente investigación busca relevar la importancia de incluir la educación socioemocional en los procesos formativos del aula desde el primer ciclo de enseñanza básica para de este modo fortalecer el impacto que genera la educación en el bienestar social de nuestro país. Si entendemos la educación socioemocional como:

Un proceso educativo, continuo y permanente que pretender potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objeto de capacitarle para la vida. (...) aumentando el bienestar personal y social. Ribes (2003, p. 17)

Todo lo anterior, implica que es necesario ampliar la mirada y considerar que la educación socioemocional debe ser trabajada de forma explícita en el currículo a fin de impactar en el desarrollo integral de los y las estudiantes y avanzar en la construcción de un sistema educativo que los prepare para que participen cívicamente en el siglo XXI.

En este contexto, es conveniente preguntarse por las representaciones sociales que tienen los/as profesores de primer ciclo básico de las colegios particulares y públicos de la región metropolitana, específicamente de las comunas de Providencia y Puente Alto con respecto a la educación socioemocional.

Consideran que es necesario promover la incorporación de procesos de enseñanza y aprendizajes que vayan más allá de lo cognitivo que introduzcan y potencien el bienestar. De este modo, las representaciones sociales que tienen los/as profesores de primer ciclo básico con respecto a la educación socioemocional, será fundamental para impulsar una la implementación de las políticas públicas definidas para dichas temáticas. La acción de estos sujetos es clave para la interpretación del mundo y la reproducción social. Los docentes pueden fortalecer el desarrollo psicosocial, cultural y afectivo de los/as estudiantes, colaborando en el desarrollo integral de nuevas generaciones. Para ello es fundamental preguntarse ¿cómo aprenden los niños y niñas?, siendo este el inicio para repensar también ¿cómo se les enseña?, ¿qué fortalezas favorecen u obstaculizan el aprendizaje? Siguiendo lo que declara la Ley General de Educación, que la define como:

“... el proceso de aprendizaje permanente que abraza las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (Ley 20.370 o ley General de Educación, art. 2).

Y para cumplir con este anhelante proyecto se necesita que el currículo promueva no sólo aspectos cognitivos, conocimiento sino también aptitudes y competencias que les permita a los niños y niñas en el futuro desenvolverse mejor en la sociedad. De este modo el currículo chileno está presentado en términos de “dotar a cada alumno y alumna de las herramientas intelectuales y morales que los habiten plenamente para su vida como personas, trabajadores y ciudadanos en la sociedad del siglo XX” (Cox,2003)

El currículo se compone por Objetivos Fundamentales (OF) o de Aprendizajes (OA) que deben lograrse y contenidos mínimos necesarios para alcanzar los objetivos. Estos objetivos son de dos tipos:

Unos se relacionan directamente con los aprendizajes; y los otros, llamados Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) se relacionan con los aprendizajes que son de carácter general y que se orientan al desarrollo de competencias fundamentales para el desarrollo personal, ámbito social, laboral y ciudadano. (Castillo y Contreras, 2014)

son aquellos que derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes. Por ello, tienen un carácter más amplio y general; se considera que atañen al nivel completo de la Educación Básica y que su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular. BCN (2011, Decreto N.º 439)

Ahora bien, y siguiendo a Rodríguez, (2016) por el carácter transversal que tienen los OFT y los OAT, estos deben ser trabajados en todos los sectores de aprendizaje y en todos los espacios de desarrollo curricular que componen la institucionalidad y la cultura escolar: los sectores de aprendizaje, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula, el clima organizacional y de relaciones humanas, las actividades recreativas, de Consejo de Curso, horas de libre elección y las actividades definidas por los jóvenes, las actividades especiales periódicas, el sistema de la disciplina escolar, el ejemplo cotidiano, entre otros. MINEDUC (S.F, párr.5)

A partir de lo expuesto, se asume que la educación socioemocional de alguna manera se trabaja en el ámbito de las relaciones humanas, sin embargo:

Las competencias intrapersonales, como autorregulación y apreciación de la diversidad, tienen una errática presencia en el currículo. Mientras que las competencias interpersonales -comunicación asertiva, trabajo colaborativo- escasean”. Bellei y Morawietz (2016)

A esto se suma, que los responsables de desarrollar en los/as estudiantes las competencias socioemocionales para promover el desarrollo humano son los profesores y profesoras, a quienes se le asigna la capacidad de modelar en sus estudiantes estas competencias, para ello el docente deberá formarse en empatía, capacidad para conectarse con los alumnos y motivarlos. Como dice Bona (2017) el maestro debe ser innovador, debe estar comprometido con su entorno e inspirar a los alumnos y a la comunidad.

“El maestro, como mediador en este proceso de desarrollo necesita de la formación continua tanto para acercarse a nivel personal, al perfil o modelo humano-pedagógico que coincida con las competencias emocionales que quiera desarrollar en el aula como para incorporar a nivel profesional nuevas estrategias y actividades educativas que ayuden a desarrollar las competencias emocionales en los alumnos. (R. Ribes et al.,2003, p.17)

La presente investigación busca impulsar una educación integral que incorpore elementos de la educación socioemocional al interior del aula y favorezcan la actualización de la política educativa a los requerimientos de las competencias solicitadas como necesarias para abordar el siglo XXI. Para ello se analizan el discurso de las docentes en los contextos educativos, a fin de interpretar y reflexionar sus diferentes aproximaciones para colegios particulares y públicos de la región metropolitana, específicamente de las comunas de Providencia y Puente Alto para describir, explicar o representar lo socioemocional en el contexto educativo. De este modo, se pretende comprender la educación a fin de que el lector pueda generar planes de acción a futuro, que involucren a los docentes y los niños que participan de la sociedad chilena.

Finalmente, el trabajar sobre la pregunta base de la presente investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes de primer ciclo frente al desarrollo de prácticas de educación socioemocional al interior del aula? Permitirá relevar el tema como un insumo para la introducción a la política pública educativa y dar lineamientos

para implementar políticas que incluyan, valoren y promuevan la educación socioemocional al interior del Aula.

1.3. Justificación del Estudio.

Esta investigación es importante, ya que como plantea Banchs (2000) las representaciones sociales constituyen al mismo tiempo un enfoque y una teoría. Dado que mediante la interacción cara a cara se produce un conocimiento simbólico común para las relaciones sociales. Por tanto, la educación socioemocional, es un concepto al que se le ha asignado la importancia de contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje. (Merino y Muñoz, 2013).

“Al potenciar el bienestar y aprendizaje socioemocional de los estudiantes redunda también en mayores logros académicos, a través de la generación de ambientes nutritivos, el desarrollo de competencias necesarias para aprovechar la experiencia académica, el desarrollo de una relación positiva entre estudiantes y docentes y el fortalecimiento de la autoestima”: (Milic et al., 2014, p.115)

La presente investigación aportará en la generación de conocimientos para la realidad educacional chilena, al obtener una visión que permita comprender la consecuencia de la educación socioemocional en la práctica de los docentes. Además, será importante para dar cuenta del trabajo de los profesionales en diferentes contextos socioeconómicos y comprender las percepciones de estos en su contexto actual, es decir en los procesos de construcción de realidad social en la que se desempeñan.

De esta forma, la presente investigación es importante, pues permitirá obtener un conocimiento profundo de cómo sería recibida la introducción de la educación socioemocional al aula y a partir de esto, aportar en la generación de planes de acción que en un futuro permita construir lineamientos para la política educativa.

Finalmente, en términos prácticos aportará a visualizar la importancia que lo socioemocional tiene, al impactar no sólo en la esfera afectiva, sino también en el rendimiento escolar. Permitiendo dar énfasis al desarrollo de competencias socioemocionales al interior del aula para la generación de vínculos entre docentes, estudiantes y comunidad educativa, potenciando la autoestima de los estudiantes y motivación por generar un apego escolar, que potencie las habilidades intrapersonales e interpersonales definidas como competencias del siglo XXI y claves para el desarrollo del país.

1.4 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

1.4.1 Objetivo General:

Reconocer las representaciones sociales de los y las docentes de primer ciclo básico, que se desempeñan en colegios particulares y públicos de la Región Metropolitana, respecto a la educación socioemocional al interior del aula.

1.4.2 Objetivos Específicos:

- 1) Comprender el significado que los docentes de primer ciclo de enseñanza básica le atribuyen a la educación socioemocional de escuelas municipales y privadas.

- 2) Identificar la importancia que le asignan los docentes al manejo de conocimientos profesionales de educación socioemocional para introducir prácticas al aula.
- 3) Determinar la valoración asignada por los/as docentes de primer ciclo de enseñanza básica a la promoción de la educación socioemocional en sus alumnos/as.
- 4) Identificar en la política educativa chilena, elementos que favorecen y/o obstaculizan la inclusión de la educación socioemocional en los procesos educativos
- 5) Indagar en los discursos de los/as docentes respecto a la incorporación a las políticas educativas del concepto socioemocional para promover una educación integral.

CAPITULO II. MARCO REFERENCIAL

2.1. Desarrollo Socioemocional en Primer Ciclo de Enseñanza Básica.

Para delimitar el marco de referencia, será necesario considerar que el desarrollo evolutivo del ser humano conlleva la consolidación de procesos físicos, cognitivos y socio afectivos. Y que la presente investigación se concentra en la primera etapa escolar desde los 6 a los 9 años que corresponde al primer ciclo de enseñanza básica. Etapa en la cual sus avances intelectuales y socioafectivos ya se han ido perfeccionado en los años

anteriores, y hoy se manifiestan en la relación con otros, en el lenguaje y la conducta al interior del contexto educativo.

A medida que los niños perfeccionan el conocimiento de sí mismos, el mundo social también se diversifica con la introducción de nuevos contextos y personas. En estos nuevos contextos la interacción con los iguales tendrá una gran influencia en su desarrollo emocional. Esta interacción promueve la diferenciación de su yo y el desarrollo de habilidades sociales. Abarca (2003)

Por lo tanto, la referencia se centrará en la importancia del desarrollo de lo socioemocional en esta etapa escolar al interior de la escuela. Siendo lo socioemocional un concepto que implica aspectos que van desde las emociones, su expresión, toma de conciencia, motivación, regulación que se traducen en competencias emocionales que favorecen el respeto, la confianza en nosotros mismos y otros.

El desarrollo emocional implica cambios. Es formar seres armónicos, con capacidad para expresar afecto a otros, encontrar cualidades en los demás, ser tolerantes con las deficiencias o los errores de las personas allegadas, manejar sus emociones y construir a partir de las cualidades de las personas que les rodean o familiares”. (Arias, 2010).

2.1.1 Desarrollo del Mundo Individual

El desarrollo personal nace de la experiencia de interacción individual y social, a partir de la cual los niños que participan en ella, desarrollan y mejoran sus habilidades comunicacionales, las relaciones interpersonales y la autonomía.

En este caso el desarrollo de estas habilidades, con lleva a una internalización de la norma, respeto y entendimiento de lo relacional como parte de la interacción que se produce en lo social. Por ello para determinar cuan avanzado esta un niño en su proceso de construcción del mundo individual, será necesario evaluar cómo va su desarrollo socioemocional al respecto de la regulación emocional y conductual que presenta y que se funda en la relación afectiva especial que se produce entre el niño y sus cuidadores principales.

Es así que, para hablar de desarrollo socioemocional y situarlo en el primer ciclo de enseñanza básica es necesario explicitar que este se impulsa a partir del mundo emocional individual que, depende tanto de factores biológicos (temperamento y maduración del sistema nervioso) como ambientales (crianza y experiencias de vida). Y si bien es posible adquirir habilidades en lo socioemocional a lo largo de nuestra vida, el lograr aprender a regularlas en el primer ciclo de vida escolarizada será fundamental. Dado que, “las estructuras cerebrales encargadas de la regulación emocional se desarrollan principalmente en estos años. Posterior a esto, el aprendizaje continúa, pero será fuertemente determinado por lo que se haya aprendido en el comienzo. Cardemil (2014, p.64).

Esto quiere decir, que las características del mundo que vemos dependen del mundo emocional que somos capaces de construir y que inicia en la infancia. Es así como, a través de las emociones, tenemos distintas maneras de ver el mundo. Por lo tanto, el mundo emocional nos permite tener una relación más rica con el mundo, porque nos

permite tener una variedad de facetas distintas, y consecuentemente tener una mejor capacidad de funcionar en él. Casassus (2006, p. 170)

Bowlby y Ainsworth (1978) menciona “la base de todas las relaciones futuras la forma la naturaleza de la interacción de padres e hijos resulta del establecimiento del apego en los dos primeros años”. Podríamos concluir que efectivamente una relación sólida y de gran interacción verbal con la figura de apego constituirán una mejor habilidad social y por ende un mejor desarrollo futuro y el comienzo de un desenvolvimiento en el mundo escolar que permite potenciar la construcción y desarrollo del mundo individual. Craig y Woolfolk (1998, p.217).

De cierta manera, la teoría sociocultural explicaría que tanto nuestro conocimiento como habilidades se van a explicar en base al apoyo y orientación que facilite el contexto cultural. Pues los niños al interactuar con personas adultas de su entorno están aprendiendo de manera informal e implícita y desarrollando su personalidad a partir de la construcción del lenguaje. De este modo, y siguiendo a Vigotsky (1931) y su denominación de la etapa categorial que va de los 6-11 años: El pensamiento del niño es más organizado, va integrando la información que le llega del exterior. Va a tener un conocimiento de la realidad más significativo y con mayor sentido. Orieta (2017)

Dado que el desarrollo de lo socioemocional implica el aprendizaje del uso de prácticas y destrezas de la misma manera que se utilizan en la adquisición y utilización de las habilidades verbales y matemáticas. Determinando que un componente importante de la inteligencia emocional y su educación será “la habilidad de percibir y hacer uso de la

gama de emociones que uno experimenta, de la misma manera que la inteligencia tradicional consiste en la habilidad de usar destrezas verbales y matemáticas” Cassasus (2006, p. 151)

De esta manera, para Goleman (2016), potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional será posible si se permite fomentar los siguientes componentes:

- Conciencia de uno mismo, es decir, saber qué sientes y por qué.
- La autogestión, qué hacer con estos sentimientos.
- La empatía, saber lo que piensan las demás personas y percibir y comprender su punto de vista.
- Destrezas sociales, capacidad de gestión de las relaciones interpersonales.
- Toma de buenas decisiones.

Es por ello, que las adquisiciones de estas habilidades son tan importantes como los saberes elementales y básicos que debe manejar todo individuo que participe del proceso de escolarización chilena, como aritmética, lectura y escritura que rige desde 1860 con la aprobación de la Ley General de Instrucción Primaria.

Pues Goleman en 1995 ya añadía el hecho de que la habilidad emocional permitiría al estudiante motivarse, gestionar los estados de ánimo y resolver conflictos cotidianos. Señalaba que las distintas emociones que una persona experimenta, presentan una mayor influencia en el desarrollo vital que en el desarrollo cognitivo. Por todo ello, si desde los centros escolares se atendiera

curricularmente al desarrollo de esta inteligencia y a estas competencias, el progreso madurativo del alumnado estaría orientado en mayor medida al logro de su estado de bienestar global (personal, social y académico) Lorente, et al., (2016)

2.1.2 Mundo Relacional y Aprendizaje

En el primer ciclo de enseñanza básica, se adquiere la escritura y comienza la etapa de socialización y construcción de identidad, y vínculos tanto con el docente como los pares, siendo procesos que apalancan el desarrollo emocional e implican el desarrollo de las dimensiones personal y social que se unen intrínsecamente a la expresión de emociones y se nota en experiencias vitales durante el desarrollo (En relaciones familiares de amistad, con el profesor y con los compañeros en la escuela). Haquin, D. M. (2017)

En palabras de Milicic et al. (2014, p. 78)

el establecimiento de relaciones de pares positivas se sustenta en la presencia de comportamientos prosociales. Si hay un buen elemento que caracteriza a los niños con un buen nivel de desarrollo socioemocional es el ser “buenas personas”, es decir, tener un comportamiento ético en sus acciones, lo que se traduce en solidaridad, respeto por el otro y actitudes bondadosas Milicic (2014, p. 78).

De esta manera, para Casassus (2006) “La palabra educación, en su sentido original de educare (sacar hacia afuera), logra su expresión más clara en la educación emocional, donde cada alumno debe buscar en sí mismo el contenido real de la enseñanza”. Así

entonces, el trabajo del docente será acompañar, crear condiciones para el aprendizaje y guiar.

Cuando Vygotsky en 1979 postula el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), da valor a la importancia de la esfera relacional para el desarrollo de habilidades y aprendizajes en los niños/as para poder desarrollarse. Para el autor, los niños y niñas al desenvolverse en ambientes de participación superiores a su competencia, podrían alcanzar niveles superiores del desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. Siendo este nivel próximo de desarrollo impulsado tanto por otros niños/as como por adultos.

Un aspecto central en este sentido es el optimismo como favorecedor de vínculos, que genera una visión de mundo positiva que permite aprovechar las oportunidades de desarrollo y no se centra exclusivamente en los fracasos o problemas (Seligman, 2005; en Milicic, 2014. P. 76)

En la esfera socioemocional, será necesario que los/as docentes posean desarrolladas éstas competencias, a fin de poder transmitir las y modelarlas al interior de la sala de clases, pues en el primer ciclo de enseñanza básica los niños y niñas avanzan tanto en el desarrollo afectivo como en desarrollo cognitivo, ambos elementos son claves para aumentar su bienestar subjetivo.

Es el momento para que el niño vea el ejemplo en el adulto cuando este expresa con palabras lo que siente: “estoy enojado”; Me doy cuenta de que también estás enojado”. Un adulto que no muestra sus emociones no mostrará la importancia a su expresión como parte de sí mismo”. López (2012, p.41)

Es en este sentido, que el fortalecer vínculos afectivos entre profesores y estudiantes desde los primeros años constituye un factor clave para el desarrollo socioemocional (Denham, Basset y Zinser, 2012. en Milicic et al., 2014).

De este modo, en la medida que los niños van creciendo e integrándose al sistema escolar al participar del mismo, van aprendiendo quienes son al interior de la comunidad educativa, es por ello que la acción de potenciar a partir de la educación socioemocional un vínculo afectivo entre los estudiantes, favorece la adquisición de estrategias emocionales que permitan generar un lazo social al mismo tiempo con los docentes. “Pues la conducta prosocial – que incluye compartir, ayudar, etc.- también se aprende por identificación con modelos” Craig y Woolfolk,(1998, p.324).

2.1.3 Contexto Escolar y Aprendizaje

En definitiva, el contexto escolar contribuye al desarrollo socioemocional y su aprendizaje:

Para el estudiante en su establecimiento educacional el aprendizaje socioemocional es parte de la convivencia escolar de toda la comunidad (Berger, et al., 2009) en este proceso la persona desarrolla competencias tanto emocionales como sociales, tales como: La identificación y la expresión de las emociones, la orientación a metas alcanzables, actitudes positivas ante la vida, decidir responsablemente y procurando el bienestar de todos. Payton (2008).

A esto se suman las percepciones individuales sentidas por los estudiantes que constituyen un clima favorable o no para el proceso educativo del niño/a. Y, “de los

distintos aspectos del ambiente en el cual se desenvuelven sus actividades habituales, en este caso, el colegio” Arón & Milicic (1999, p 23).

De este modo, entenderemos el desarrollo emocional como un proceso de aprendizaje que continúa a lo largo de toda la existencia humana y que contribuye al bienestar emocional, la toma decisiones, el establecimiento de vínculos e impacta en el desarrollo intelectual de los estudiantes.

2.1.4 Currículo Escolar en Primer Ciclo de Enseñanza Básica en Chile

Se entiende por Currículo en Chile la prescripción, obligatoria para todo el sistema escolar, de un plan de estudios, o definición de áreas de conocimiento, tiempos de trabajo asociados y su secuencia en total de la experiencia escolar, y un programa de estudios, o los objetivos de aprendizaje, contenidos y orientaciones didácticas para el docente organizados por unidades en cada año escolar.

De acuerdo a lo que señala Céspedes (2014) el currículo será el conjunto de contenidos, objetivos de aprendizaje, carga académica, metodologías y criterios de evaluación que orientarán la actividad académica escolar que se apoya en concepciones epistemológicas, psicológicas, sociológicas, doctrinarias, filosóficas e incluso ideológicas del estudiante que se desea formar a lo largo de una trayectoria, siendo llevado a la práctica a través de planes y programas.

El currículum vigente hoy en el país, depende de la unidad especializada permanente del Ministerio de Educación dedicada al diseño, evaluación y desarrollo del currículo, (UCE, Unidad de Currículo y Evaluación), además de los procesos sistemáticos de consulta a los

docentes que están dentro del sistema educativo y a docente universitarios para el caso de la educación media y empresarios en el caso de la educación técnico profesional.

Es importante considerar la opinión de los docentes respecto a las excesivas tareas administrativas y focalización en el rendimiento académico, lo que muchas veces se convierte según sus propias palabras en agobio, lo que va en desmedro del aprendizaje socioemocional al interior del aula, que además es considerado dentro del ámbito más informal y relacionado a vínculos afectivos.

Dentro del Curriculum desde el MINEDUC en los últimos años se ha puesto el énfasis en temas de convivencia escolar y educación en valores de manera de resolver diversas problemáticas o conflictos en el contexto escolar, muy necesario de abordar y en profundidad.

Si bien su inclusión como un elemento transversal es importante, es necesario darle un espacio propio y sistemático dentro del currículo. Para ello, un camino necesario es escuchar las voces de las niñas, niños y adolescentes respecto de sus necesidades y preocupaciones Berger (2001).

En este sentido, el aprendizaje socio-emocional provee a los establecimientos educacionales con un marco para prevenir problemas y promover el bienestar y el éxito de los estudiantes. Payton (2000).

Al parecer existe una dicotomía entre lo declarado por el MINEDUC respecto a formar personas integrales y entregar oportunidades de desarrollo de habilidades

socioemocionales a las escuelas según su PEI, para cumplir con esta tarea no menor, pero que sin embargo solo se queda en declaraciones de buena voluntad, cuando por otro lado con la nueva institucionalidad son más rigurosos con las escuelas, fiscalizando los puntos y las comas de cada tarea administrativa, dejando la formación integral, desarrollo de valores y habilidades socio afectivas o socioemocionales completamente a cargo de los establecimientos. ” En la actualidad existe una creciente conciencia de que el desarrollo socio-emocional es un área que ha quedado en segundo plano, pero que es necesario abordarla de forma sistemática”. Shapiro (1997).

Finalmente, la educación emocional permite aumentar la motivación de logro profesional, en el autoconcepto que los niños se forman de sí mismos, impactando en la vida adulta en un desarrollo integral de la persona y por ende de la sociedad en su totalidad. El gran desafío es lograr formalizar una competencia al interior de la Gestión Curricular que involucre en el proceso formativo de los docentes, la adquisición de herramientas de conciencia emocional, que les permitan regularse, aumentar su autoestima con respecto a su labor, para de este modo promover, el desarrollo de habilidades sociales y para la vida en los niños dentro del aula³. Impactando en que los niños sean felices, adquieran herramientas de conciencia emocional, puedan regularse, aumenten su autoestima y desarrollen habilidades sociales y para la vida, impulsando el que se conviertan en buenas personas que entregan bienestar.

³ R.Ribes et al; (2003). “Una propuesta de currículum emocional en educación infantil”. Barcelona: Caparrella.

2.1.5 Representaciones Sociales

Las representaciones sociales (RS) se crean a partir de las propias experiencias: De lo que dice el docente, con respecto a la educación socioemocional, el SIMCE, el gobierno, los pares, los alumnos, etc. Siendo una elaboración discursiva articulada que permite explicar la realidad social y que se construye a partir de lo que habla (construye el objeto) el entrevistado. Garay et al, (2005) dirán que “Una representación social es una representación de algo que ya está representado en otros discursos. Es una operación de transformación más que una operación de construcción”.

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. Moscovici (1979, pp.17-18)

Martinic (2006), por ejemplo, entrega una definición reciente y amplia, señalando que:

Las representaciones sociales constituyen sistemas de referencia que vuelven lógico y coherente el mundo para los sujetos, organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones que existen entre ellos. No son un mero reflejo del exterior, sino que, más bien, una construcción que da sentido y significado al objeto o referente que es representado. (p. 300)

De este modo, según Rodríguez (2016) las RS organizan ideas y sentidos con una lógica y lenguaje propio, teniendo la cualidad de ordenar cognitivamente y afectivamente las situaciones inmediatas de los sujetos en un contenido informacional, con distinciones cognitivas de conceptos y terminologías para dar sentido a la realidad. Con un orden interno que da sentido a las relaciones y procesos de interacción y comunicación mediante los cuales comparto con los otros y experimento a los otros desde una generalidad. Agregando a ello, la dimensión ético-normativa, que determina si un conocimiento, concepto, concepción y/o distinción, es válida, deseable o legítima.

Dicho en términos más llanos, la RS es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día, y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social. Es una forma de conocimientos a través de la cual quién conoce se coloca dentro de lo que conoce. Mora (2002 p.7)

Para delimitar el marco de referencia será necesario considerar ¿De qué manera aportan a la construcción del problema de investigación las representaciones sociales de los/as docentes sobre la educación socioemocional pues será fundamental para comprender el problema, dado que ellos/as son quienes transmiten sus representaciones a los estudiantes y crean realidades desde ahí. Para incentivar prácticas al interior del aula.

2.1.6 Rol Docente

La importancia de los profesores y profesoras se ha expresado en la historia, la filosofía, la literatura e incluso en los testimonios que expresan las personas al referir el rol que jugó un profesor o profesora en sus vidas.

Sin embargo, Bravo (2014) menciona que “el tema de la profesionalización, la formación continua y la evaluación docente han sido parte de la preocupación personal y profesional, asumiéndose, desde un rol directivo, como prioridad para asegurar el aprendizaje de todos los alumnos.

Siguiendo a Tenti (2006)

desde los años noventa han ocurrido reformas que asentaron un concepto más bien tecnológico de la profesión docente marcado por medidas que estandarizan los objetivos y procedimientos de su ejercicio y que evalúan su desempeño en relación con resultados inmediatos, medibles y preestablecidos. Pudiendo decir, que esto es producto de que la globalización que hacen que las políticas educacionales se inspiren en mecanismos de mercado. Ávalos (2013)

Aunque hablar de profesionalización necesariamente nos lleva al concepto de identidad docente como aquel significado que se da así mismo el profesor y profesora sobre sus acciones en cuanto docente, siguiendo a Slegers (2002) puede entenderse “como el resultado de la interacción entre experiencias personales de los docentes y el medio social, cultural e institucional en el cual ellos funcionan cotidianamente. Esto quiere decir que la

persona que comienza a enseñar, cambiará a partir de su experiencia laboral. Esto da cuenta de la importancia de la formación inicial y continua que deben propiciarse en la profesionalización docente a partir de entender que es una carrera que va reconstruyéndose a lo largo de la vida laboral.

Lo anterior, agrega que las condiciones de trabajo de profesores y profesoras es importante para realizar un trabajo de profesionalización y además efectivo en la calidad de la educación que se entrega en el aula.

Dado que la FID es el punto de partida de un proceso de desarrollo profesional que continua durante la inserción de los docentes recién egresados en el sistema escolar, resulta crucial velar por la continuidad de esta transición y asegurarse de que lo aprendido durante la FID pueda ser aplicado en las escuelas. Esto sobre todo porque ese aprendizaje tiende a ceder rápidamente a las presiones de la realidad escolar, que no está preparada para el cambio y que, en definitiva, termina por hacerle imposible al profesor actuar según los conocimientos pedagógicos adquiridos.

A esto se suma, que esta realidad escolar conlleva problemáticas de índole psicosociales con las que se enfrentan los docentes,

Lortie (1975) indica que los estudiantes de Pedagogía han sido aprendices por observación durante gran parte de su vida, al participar en procesos educativos; poseen creencias sobre la enseñanza, el rol del profesor, el aprendizaje, la

evaluación, etc., que se transforman en el principal marco interpretativo con el que se enfrentan al escenario educativo. En estos escenarios, por otro lado, se tiende a distinguir entre estudiantes "normales" y "problemáticos", en donde los primeros tienen potencialidades que les permiten aprender y progresar en el sistema educativo, mientras que los segundos están destinados al fracaso y a la deserción. Esto hace probable que se replique este modelo una vez que los futuros profesores se desempeñen en las escuelas. Gómez (2014)

De este modo, las problemáticas psicosociales se ven reforzadas por la política educativa en la denominación que realiza de los “alumnos prioritarios” de la Ley SEP⁴ que los define como aquellos que producto del nivel socioeconómico familiar, se ven diezmados en sus posibilidades de enfrentar un proceso educativo. A esto se suman las características socioculturales de los docentes, que muchas veces están empezando su profesionalización del rol docente a nivel personal, pues nos encontraríamos con profesores sujetos a trayectorias profesionales que dependen del lugar socioeconómico del cual proviene.

En general, los profesores y profesoras chilenos provienen de hogares donde el mayor nivel de educación de sus padres es educación media completa o menor.

Es decir, constituyen un grupo social que accede por primera vez a la educación

⁴ Los alumnos prioritarios son aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. Para el año 2016, abarca a los estudiantes desde Pre kinder hasta 4° Medio, sólo en los establecimientos educacionales que están incorporados a la Subvención Escolar Preferencial. La calidad de alumno prioritario es determinada anualmente por el Ministerio de Educación, de acuerdo con los criterios establecidos en la Ley N° 20.248 (Ley SEP). Para ello, los evalúa considerando los datos de las fuentes pertinentes (Ministerio de Desarrollo Social, FONASA, etc.)

superior, algo que por lo demás no cambia respecto a quienes están egresando actualmente de la formación inicial docente. Ávalos (2010)

A esto se agrega, que los profesores que provienen de familias de nivel educacional más alto se concentran en trabajar en colegios particulares pagados.

Así, en estos colegios el 20% tiene madres con estudios terciarios completos y el 30% tiene padres con este nivel de estudios. En cambio, en la educación municipal la proporción de docentes con madres y padres que completaron estudios terciarios es bastante menor (5% y 9% respectivamente). Ávalos (2013)

Por otra parte, el tipo de establecimiento educacional en que estudiaron los docentes, también se relacionaría con el lugar en el cual el docente se desempeñaría profesionalmente.

En lo que respecta al tipo de establecimiento en que realizaron sus estudios escolares, dos de cada tres profesores lo hicieron en un establecimiento municipal, en cambio solo un 17% lo hizo en un colegio particular pagado. Pero, en coherencia con lo indicado antes sobre la ubicación de profesores de mayor nivel social, los colegios particulares pagados tienen la mayor proporción de profesores que estudiaron en el mismo tipo de colegio, comparado con los profesores de la educación municipal, tanto en el nivel de educación básica como media.

Aunque todas estas condiciones, no importan cuando aparece el concepto de vocación docente, entendida esta como:

el compromiso personal para actuar como profesional, conociendo las exigencias de la tarea, sus conocimientos específicos, actuando éticamente y con la capacitación adquirida a través de la práctica, que va unida al porqué y al cómo. Larrosa Martínez (2010).

Del mismo modo y nuevamente siguiendo Larrosa Martínez (2010) dentro de las condiciones del ejercicio profesional docente para obtener plena satisfacción estarían:

- a) Vocación (inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás).
- b) Competencia (formación profesional científica y técnica adecuada que le haga competente en todo momento en el ejercicio de la profesión).
- c) Actitud (de apertura, servicio a la comunidad y trabajo en equipos flexibles).
- d) Dedicación (suficiente a la profesión procurando tener cualificados sus saberes).
- e) Conocimiento de los deberes y derechos éticos (que puede asumir como compromiso moral y exigir a los demás).

Considerando que esta investigación se centra en primer ciclo de enseñanza básica y en donde las funciones “administrativas” de los profesores y profesoras son las mismas en

todos los ciclos y entendiendo, que lo que varía son las necesidades y etapas de desarrollo de los/as estudiantes, las fichas de apoyo para profesores se organizan en dos tramos de enseñanza:

1° a 6° básico: en este ciclo se da la unidocencia, es decir, un profesor de educación básica atiende casi la totalidad de las asignaturas del curso. Entre 5° y 6° básico, en cambio, es probable que se dé la polidocencia, pero sigue siendo frecuente que a un profesor se le asignen varias asignaturas. EducarChile (2017)

De este modo, a lo largo de la trayectoria escolar el profesor y profesora estarán educando seres sociales, siguiendo a Bona (2015) un maestro debe:

- Invitar al **compromiso social** de los alumnos: **hacerles conscientes** de que ellos pueden hacer un mundo mejor.
- Estimular **el respeto** al medio y a los **seres que lo comparten con nosotros**.
- **Tener autoconocimiento. No puedes enseñar a un niño si no te conoces a ti mismo.**
- Estimular cada día la creatividad y la curiosidad, así que ha de ser curioso y creativo.
- **Aprender a gestionar sus emociones y así podrá guiar a los alumnos para que sepan gestionar las suyas.**
- Contagiar **actitud**. Será ejemplo para cientos de niños.
- Trabajar conjuntamente con niños, padres y madres y administraciones locales.

- Ser un individuo tecnológico. A estas alturas nadie debería dudarlo.
- Tener la mente abierta y estar preparado para encontrar cosas maravillosas a su alrededor.

Es así como en la presente investigación se rescata la importancia que la docencia, como profesión, debe por necesidad producto de la interacción humana, vincularse con la emoción, en este sentido Palomera (2008) establece una relación entre las emociones y las habilidades citando a Brackett y Caruso (2007) quienes indican que “las emociones y las habilidades relacionadas con su manejo, afectan los procesos de aprendizaje, a la salud mental y física, a la calidad de las relaciones sociales y al rendimiento académico y laboral”.

Como indica Milicic (2013) es necesario establecer un escalonamiento de forma Explícita de los aprendizajes socioemocionales,

El aprendizaje socioemocional, definido como un proceso, sugiere un curso de acción explícito, un método o una práctica que involucra a todos los actores del establecimiento. Asimismo, el foco en la enseñanza subraya la posibilidad de sistematizar las competencias socioemocionales a desarrollar en los estudiantes, llevando a cabo un proceso de instrucción y enseñanza formal.

Por cuanto lo anterior, subrayan la importancia del rol de los profesores en este proceso, ya que es de la mayor importancia para el desarrollo de niños y adolescentes.

Además, menciona que existen tres variables que se asocian con la construcción de un clima nutritivo y que a su vez influyen en los resultados de los estudiantes y en la

competencia y bienestar del docente, creando un circuito de retroalimentación positivo, estos serían: “establecer un vínculo positivo con los alumnos, tener un manejo efectivo de la clase y la implementación con éxito de la enseñanza de competencias socioafectivas”. (Milicic 2013)

Otro punto importante de mencionar es el que tiene que ver con el docente, como encargado de establecer las relaciones entre los estudiantes, favorecer el aprendizaje y su desarrollo personal, es en ese sentido, que se debe contar con espacios de cuidado personal de los docentes, de manera periódica y sistemática, ya el trabajo con personas demanda el manejo emociones propias y la de los otros.

Es Céspedes (2008) que señala algunas palabras de María Montessori:

Recalcar que la educación no se centra solo en el cultivo del intelecto, sino que pone su énfasis en la formación integral del niño, es una educación que lo conduce hacia el desarrollo de una personalidad sana, sustentada en una sólida calidad interior y una voluntad de cambio en búsqueda de una sociedad mejor.

Por último, hay que comprender que las instituciones educativas son promotoras de cambio y que el docente es el actor principal el cual necesita herramientas para cumplir con el objetivo trascendental: enseñar a los estudiantes a adquirir herramientas que les permitan alcanzar el bienestar. (Céspedes, 2008)

De este modo, será importante desarrollar programas de formación en educación socioemocional a nivel nacional, que logren promover competencias y recursos en la totalidad de los docentes a fin de convertirlos en mediadores del proceso de desarrollo

que el niño necesita al interior del aula o que el docente estime necesario que debe desarrollar. Pudiendo decir que la profesionalización de esta acción de enseñar que recae en el propósito de la escuela y los profesores resguardan, y de acuerdo con lo trabajado en el Congreso Mundial de Educación (2011):

“El aprendizaje y desarrollo de los niños y los jóvenes en lo social, cultural y económico. Siendo de suma importancia para la transmisión y aplicación de los valores sociales, como la igualdad, la democracia, la comprensión de la tolerancia cultural y el respeto a las libertades fundamentales de cada persona”.

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Orientación Metodológica

El presente estudio tiene por objetivo “analizar las representaciones sociales de los y las docentes de primer ciclo básico, que se desempeñan en colegios particulares y públicos de la Región Metropolitana, respecto a la educación socioemocional al interior del aula”. La investigación y objetivo se enmarca dentro del paradigma constructivista y desde donde la aproximación a la investigación se pregunta por la naturaleza de la realidad que se investiga y por lo tanto qué será lo que puede saberse de ella, sin olvidar que estas realidades serán relativas, subjetivas y construidas dialéctica y específicamente de acuerdo al contexto en el cual se estudia la investigación. Guba y Lincoln (2000)

En este sentido, la investigación posee un enfoque cualitativo el cual permite acceder a la experiencia cotidiana de los mundos educativos de las entrevistadas, sin manipular ni

controlar lo que emerge de sus discursos en relación a sus observaciones, particularidades, preguntas y análisis que realizan de la realidad que se investiga en contacto y sensibilidad al contexto que se aborda. Johnson & Christensen (2000).

La investigación cualitativa propone que existen varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido. Esta se sostiene en la premisa que el mundo social es “relativo” y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados. Hernández (2006, p.8).

Por tanto, el objetivo principal de la investigación cualitativa será lograr la emergencia de los pensamientos, creencias, conocimientos, argumentos, motivaciones y sentimientos de los entrevistados, a fin de comprender y conocer los significados que le otorga a las situaciones o eventos estudiados. Constantino (2002).

En este modelo se toma muy en cuenta “el proceso” que se va realizando y se va gestando en el camino de investigación para llegar al resultado muchas veces no esperado, porque en lo cualitativo hay camino de ida y de vuelta; es decir, en el proceso se pueden ir replanteando objetivos, supuestos de investigación, entre otros”. (Hernández, et al., 2006, p.8).

Lo anterior, responde a la necesidad de profundizar en el mundo simbólico de los/as docentes y, con ello, lograr un acercamiento a sus representaciones mediante el uso de “la inducción para derivar las posibles explicaciones basadas en los fenómenos observados” Gorman y Clinton (1997).

Y es para generar la comprensión de los datos obtenidos, se eligió el Análisis del discurso.

“Para Íñiguez y Antaki (1994) el análisis del discurso consiste en estudiar cómo las prácticas lingüísticas que constituyen un discurso actúan manteniendo y promoviendo ciertas relaciones sociales, evidenciando el poder del lenguaje como práctica constituyente y regulativa. Íñiguez (2003) agrega que el Análisis del discurso concibe el lenguaje de manera dinámica, siendo un indicador de la realidad social en sentido de sus efectos y una forma de crearla en la forma lingüística. De esta forma, se entiende el mundo en función de los efectos del habla sobre la realidad que se describe y construye a la vez, utilizando en su función investigadora las mismas herramientas usadas por las personas que emiten sus discursos en un determinado contexto social. Así, se puede observar la importancia del lenguaje en la recursividad de la realidad social, es decir, su construcción-comprensión (y viceversa), pues como señala Pastrovicchio (2010), el lenguaje es central en las representaciones sociales porque éstas están insertas en los significados de las palabras que cambian, se eliminan o mantienen en el discurso de sentido común. Merino (2013, p. 77).

Entonces, los múltiples discursos en la escena educativa y los procesos de sentido común dan cuenta de que, por una parte, la convivencia genera representaciones compartidas, pero estas tienen un dinamismo particular que permita las transformaciones de las representaciones sociales”. Merino (2013, p. 78)

En otras palabras, los discursos que expresan los docentes frente a la educación emocional en el Aula, conforman una representación social compartida, que permitirán generar una

transformación de representación social al interior de los contextos sociales y educativo tanto de la Municipalidad de Providencia y la Municipalidad de Puente Alto.

Se utilizará una estrategia analítica del tipo de análisis estructural de discurso, particularmente para el estudio de las Representaciones Sociales.

“El método se inspira en la semántica estructural desarrollada por A. Greimas (1996) y propone reglas y procedimientos para definir los principios que organizan las representaciones de los sujetos sobre problemas y prácticas específicas. Esta metodología de análisis ha sido desarrollada en el campo de la antropología, la sociología y la psicología social”. (Martinic, 2016)

De este modo, la orientación cualitativa de la presente investigación permite realizar un análisis del discurso que dé cuenta de las representaciones sociales de las docentes entrevistadas para de este modo interpretar el fenómeno de estudio.

3.2. Tipo de Investigación

Estudio comprensivo en enfoque metodológico cualitativo que pretende entregar una visión general, respecto a la relación, significados, intenciones, motivaciones y expectativas de las acciones humanas, desde la perspectiva de las propias entrevistadas; con la intención de describir los contextos y las circunstancias en las que tienen lugar, para a partir de ellas interpretar y comprender tales fenómenos que se producen entre el desarrollo socioemocional y el proceso de enseñanza- aprendizaje al interior del aula.

El auge de los métodos cualitativos tiene que ver con la emergencia de las perspectivas y de este tipo de teorías. En ellas se muestran más adecuados todos

aquellos instrumentos analíticos que descansan en la interpretación. En efecto, estos procedimientos se adecuan perfectamente al buscar la comprensión de los procesos sociales, más que su predicción, o si se prefiere, al buscar dar cuenta de la realidad social, comprender cuál es su naturaleza, más que explicarla. En buena medida, al ubicar el debate en estos parámetros, pierden fuerza las críticas estereotipadas, y con frecuencia poco fundamentadas, que la investigación cualitativa recibe en términos de falta de objetividad, falta de validez, trivialidad o relativismo. Iñiguez (2008).

3.3. Características de la Población y de la Muestra

La investigación cualitativa busca adquirir información en profundidad para poder comprender las razones que sustentan el comportamiento humano. Por lo tanto, se trabajará con un muestreo no probabilístico: Siendo una técnica que brinda a todos los individuos la capacidad y oportunidad de ser seleccionados.

El propósito de la presente investigación hace referencia al modo en que los docentes que se desempeñan en la zona metropolitana comunas de Providencia y Puente Alto, comunas con niveles socioeconómicos totalmente inversas.

Por una parte, la comuna de Providencia ocupa los siguientes niveles socioeconómicos de la región metropolitana, AB Clase Alta, C1A Clase Media Acomodada y C1B Clase Media Emergente, mientras la comuna de Puente Alto se encuentra en C3 Clase Media Baja y E Clase Pobre, de ahí el interés en estas comunas para realizar el estudio.

El modelo de Grupos Socioeconómicos (GSE) donde se destacan en siete estratos socioeconómicos. La segmentación socioeconómica se hace a partir del ingreso per cápita equivalente de los hogares registrados en la CASEN 2013, que son 66.725.

Para la determinación de la muestra se consideran las siguientes variables que permiten definir los criterios muestrales.

Tabla 1 – III. Criterios Selección Muestra NSE-GSE.

NSE Comuna	AB Clase	C1A Clase	C1B Clase	C2 Clase	C3 Clase	D Clase	E Clase
	Alta	Media Acomodada	Media Emergente	Media Típica	Media Baja	Vulnerable	Pobre
Providencia Representación del gasto	21%	15%	16%	-	-	-	-
Puente Alto Representación del gasto	-	-	-	-	18%	-	4%

Los últimos datos utilizados corresponden a encuesta CASEN 2013, donde se generaron 10 niveles socioeconómicos que por tamaño se redujo a 7 segmentos operativos, las denominaciones se consensuaron con la examinación de la distribución y el grado de acceso a bienes y servicios registrados en la encuesta.

Tabla 2 – III. Criterios Muéstrales.

VARIABLE	CATEGORIA
<i>Resultado de la evaluación docente</i>	Adecuado – Insatisfactorio
<i>Nivel socioeconómico NSE</i>	ABC1 – D
<i>Campo de Acción</i>	8 profesores
<i>Profesor(a) Jefe</i>	1° Ciclo
<i>Tipo Dependencia</i>	Municipal – Particular

Muestra Inicial Homogénea

Se entrevistaron a profesoras impartiendo clases en el primer ciclo de enseñanza básica a fin de investigar en consecuencia al mismo nivel de desarrollo evolutivo que presentan los alumnos.

- 8 profesoras de primer ciclo pertenecientes a las comunas de Providencia y Puente Alto
- 4 Profesoras de Colegios Públicos – 4 Profesoras de Colegios Particular Pagado.
- 4 Profesoras Destacadas y 4 Profesoras Competentes.

Tabla 3 – III. Criterios Dependencia

ENTREV	DEPENDENCIA	GÉNERO	UNIVERSIDAD	EXPERIENCIA	ANTIGÜEDAD	CURSO	ASISTENTE AULA
1	Particular	Femenino	PUC	15	15	1°	Si
2	Particular	Femenino	UAHC	21	7	2°	Si
3	Municipal	Femenino	Central	7	7	1°	Si
4	Municipal	Femenino	Playa Ancha	13	7	2°	Si
5	Particular	Femenino	Inst. Luis Galdámez	7	4	3°	Si
6	Particular	Femenino	PUC	21	10	1°	Si
7	Municipal	Femenino	Inst. Luis Galdámez	10	5	3°	No
8	Municipal	Femenino	Del Pacifico	10	4	2°	No

Tabla Nª 4 Capítulo III. Caracterización de la muestra de Sujetos Entrevistados.

Entrevistas	Establecimientos			
	Colegio Particular Almenar del Maipo	Colegio Municipal Gabriela de Puente Alto	Colegio Particular Compañía de María de Providencia	Colegio Municipal Providencia
Cantidad Docentes	2	2	2	2

En la siguiente tabla se pueden observar las características de los sujetos del estudio, género, formación inicial, dependencia del establecimiento en el cual se desempeñan, años de experiencia, años de antigüedad en el establecimiento, curso de jefatura y si trabajan con asistente de aula.

Los establecimientos por su parte lograron cumplir con los criterios de selección, dentro de las comunas seleccionadas Providencia y Puente Alto uno municipal y otro particular donde se detalla a continuación las características generales de cada uno.

Tabla N° 5 Capítulo III. Caracterización de la Muestra Dependencia

ENTREV.	DEPENDENCIA	COMUNA	MATRICULA TOTAL	IVE %	ALUMNOS CURSO	VALOR MENSUALIDAD APROX.
1	Particular	Puente Alto	676	-	25	\$250.000
2	Particular	Puente Alto	676	-	24	\$250.000
3	Municipal	Puente Alto	795	74	45	GRATUITO
4	Municipal	Puente Alto	795	74	45	GRATUITO
5	Municipal	Providencia	1000	41	38	GRATUITO
6	Municipal	Providencia	1000	41	38	GRATUITO
7	Particular	Providencia	827	-	29	\$290.000
8	Particular	Providencia	827	-	28	\$290.000

3.4. Descripción de los procedimientos que se emplearán para la Recolección de datos

3.4.1 Técnicas

La técnica a utilizar para la recolección de datos será la entrevista en profundidad, dado que es el instrumento más apropiado debido a que permitirá concretar el acceso, a la manera de entender, por parte de nuestros sujetos de estudios, los supuestos centrales de la presente investigación, sumergiendo a quienes investigan en el mundo de los simbólico a partir de las experiencias de los/as docentes.

“Una entrevista en profundidad es básicamente una técnica basada en el juego conversacional. Una entrevista es un diálogo, preparado, diseñado y organizado en el que se dan los roles de entrevistado y entrevistador. Estos dos roles, aunque lo parezca en el escenario de la entrevista, no desarrollan posiciones simétricas. Los temas de la conversación son decididos y organizados por el entrevistador (el investigador), mientras que el entrevistado despliega a lo largo de la conversación elementos cognoscitivos (información sobre vivencias y experiencias), creencias (predisposiciones y orientaciones) y deseos (motivaciones y expectativas) en torno a los temas que el entrevistador plantea. La entrevista en profundidad por lo tanto supone una conversación con fines orientados a los objetivos de una investigación social”. (Departamento de Sociología II. Universidad de Alicante 2017)

Por lo tanto, implica necesariamente entrar en contacto con el mundo de lo subjetivo, con la particular forma que tiene el sujeto de entrar al mundo. “El sujeto sólo es abordable a partir del lenguaje o, más concretamente del discurso. El sujeto no tiene, como objeto empírico, otra materialidad que la del lenguaje.” Braunstein (1997, p 92). Y es en este sentido, el acercamiento este mundo de significados será por medio de entrevistas, que permitan escuchar este discurso y el posterior análisis que representa.

Para acceder a los significados se confeccionó una pauta de entrevista semiestructurada que permitió dirigirse hacia el objetivo de investigación. Las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio

no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad y permite obtener información personal detallada. Hernández (2006).

De esta forma, Hernández (2006) coincide en que las entrevistas cualitativas deben ser abiertas sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias y sin ser influidos por la perspectiva del investigador o por los resultados de otros estudios, así mismo señala que las categorías de respuestas las generan los mismos entrevistados. Por lo que la pauta de entrevistas, será de preguntas abiertas, con un guion que se permita semiestructurar la búsqueda que se relaciona al estudio.

No obstante, el papel del investigador en la recolección de datos en la investigación cualitativa debe mostrarse dispuesto y respetuoso en el proceso. Al respecto Pérez (2005 p.19) propone caracterizar la entrevista en:

- “Una actitud de interés abierto, es decir, de disponibilidad integral, sin prejuicios ni otro tipo de apriorismo.
- Una actitud libre de enjuiciamiento, que permita recibirlo todo, acogerlo todo sin crítica, ni culpabilización, ni consejo.
- Una actitud no directiva, que no significa una no intervención, sino una forma determinada de intervenir sin dirigir las respuestas del entrevistado involuntariamente en un sentido.

- Una auténtica intención de comprender al otro en su propio lenguaje, de pensar en sus propios términos. de descubrir su universo objetivo.
- Un esfuerzo continuo para mantenerse objetivo y controlar lo que sucede a lo largo de la entrevista.

De este modo, el objetivo del instrumento será reconocer la información representada por los docentes de primer ciclo que se desempeñan en colegios particulares y públicos de la región metropolitana, específicamente de las comunas de Providencia y Puente Alto con respecto a las representaciones sociales, que poseen con respecto a la educación socioemocional y su relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, se busca alcanzar que a partir del instrumento los docentes puedan expresar de la mejor manera sus experiencias en un ambiente confiable que permita acceder a generar un conocimiento a partir de los discursos que permitan aproximarse a la realidad del objetivo planteado.

Por otro lado, para acceder a la muestra se usaron redes de contacto, gestionando citas telefónicamente con los/as directores/as de los colegios seleccionados, solicitando entrevistas a docentes de primer ciclo básico, según lo señalado en los criterios muestrales. Una vez que se logró el acceso y permiso respectivo, se conversó con los/as entrevistados para explicar los objetivos de la investigación y se les hizo entrega de un consentimiento informado para su aceptación para participar del proceso investigativo.

Finalmente, se concretaron las fechas y horarios para llevar a cabo las entrevistas, sin embargo, la muestra total quedó compuesta solo por mujeres y el criterio muestral de

evaluación docente, no pudo responderse dado que en las entrevistas sólo participaron docentes con categorías de desempeño destacadas y competentes.

IV. RESULTADO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

4.1 Desarrollo Socioemocional en Primer Ciclo Básico

Se entenderá por desarrollo socioemocional en primer ciclo aquella etapa evolutiva del ser humano, que conlleva cambios en la forma de expresión individual referida al sentir y manejar emociones, al expresar afecto, conflictos, empatía, etc. en la interacción social. Siendo fundamentales para percibir el mundo de manera positiva, permitiéndonos adaptarnos y funcionar mejor en el mismo.

¿Qué es la Educación Socioemocional?

Las expresiones concernientes a la manera que tienen las docentes de explicar lo que entienden en un primer momento por educación socioemocional, se relaciona con un proceso de aprendizaje continuo y significativo que se entrega a lo largo del proceso educativo. Para las entrevistadas,

“(…) si uno mira los aprendizajes que logran los niños, siempre hay aprendizaje transversal que hay que trabajarlos en las emociones con los chicos” (E.⁵⁶)

⁵ De ahora en adelante, se resguarda la confidencialidad de las entrevistadas y por ello se usará E para referirse a las entrevistas que fueron diferenciadas con números del 1 al 8, esta forma de denominar a las entrevistadas vela por cuidar la cláusula de confidencialidad estipulada en el consentimiento informado.

En este sentido las docentes relacionan el concepto con la afectividad para abordarlo, esto se evidencia cuando se hace mención a un elemento implícito dentro del proceso de aprendizaje en el aula y en la formación a lo largo de la vida educativa escolarizada:

Como concepto más bien lo que trabajamos acá desde el primer curso playgroup a cuarto medio tenemos como colegio un proyecto de afectividad, si bien cada curso tiene énfasis en diferentes aspectos creo que es fundamental tanto para profesores como para los alumnos y las familias trabajar el tema” (Ent. 1)

La educación socioemocional busca promulgar un enfoque del ciclo vital, que favorece tanto a estudiantes, docentes y sus familias. Se incentiva a partir de programas secuenciados que se inician en la educación infantil, siguen a través de primaria, secundaria y se prolongan en la vida adulta. Por ello, es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, debe empezar desde el momento del nacimiento, incluso antes, y estar presente a lo largo de la educación infantil, primaria, secundaria, universitaria y formación permanente a lo largo de la vida. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital en el que debe participar todo el profesorado, las familias y comunidad en general. (Bisquerra, 2010)

“Como concepto de socioeducación emocional. Yo lo veo como que, lo relaciono como los sentimientos de los niños. Como trabajar desde... no solo la parte cognitiva, desde lo que viven cada día, va más allá de lo que uno hace en la sala de clases”. (Ent. 7)

Es así como, las representaciones de los docentes con **respecto al concepto de educación socioemocional también incluyen aspectos relacionados con la afectividad y vínculo**

que se produce en el trabajo entre pares y que al mismo tiempo educa en la prevención de conflictos al interior del aula y trasciende a toda la comunidad.

“Bueno todo lo que tiene que ver con las emociones desde el punto de vista de un grupo, y cómo va el niño relacionándose con el resto de los compañeros, o en esta comunidad”. (Ent.7)

Esta cualidad de relacionarse positivamente entre pares se sustenta en la llamada conducta social que se define como:

las acciones tendientes a beneficiar a los otros sin esperar una recompensa (Eisenberg, 1988). Estas acciones, pues, que pueden consistir en proporcionar simpatía, consuelo, auxilio, compartición, cooperación, rescate, protección o defensa (Zahn-Waxler Y Smith,1992), caben bajo la noción de altruismo, de la preocupación desinteresada de los demás. A menudo conlleva algún costo sacrificio o riesgo personal, y es la respuesta a estados emocionales y motivacionales positivos, es decir la gente se conduce de este modo si se siente feliz, segura y abierta. (Craig y Woolfolk,1998, p.304) Desde las entrevistas, se reafirma que el introducir el concepto de educación socioemocional al aula es importante para **apoyar, el proceso evolutivo del niño, y el desarrollo de vínculos entre los miembros de la comunidad educativa** que favorezcan a este y se contrasta con lo teórico anteriormente dicho.

“Claro, educación emocional, uno acá la trabaja la refuerza, trata de incentivar con diferentes estrategias, realizar ese trabajo, para que el niño vaya adquiriendo las carencias que presenta a nivel emocional (...) la educación emocional, es como la creación de vínculos con los estudiantes, los lazos que uno forma. (...) entre estudiantes, profesores”. (Ent.8)

“Bueno todo lo que tiene que ver con las emociones desde el punto de vista de un grupo, y cómo va el niño relacionándose con el resto de los compañeros, o en esta comunidad”. (Ent.7)

“Componente mayormente puede ser el desarrollo integral del niño porque el niño necesita tanto el desarrollo de las emociones, como lo físico y espiritual”. (Ent. 4)

Así pues, **el intercambio relacional** que se produce en el aula, será favorable para el niño/a y estará condicionado al **vínculo** que los estudiantes logren construir **entre ellos mismos y con sus profesores**, lo que permitirá configurar la adquisición de herramientas para el despliegue de tipos de relación humana que ocurren en la sociedad y en gran parte de la vida adulta.

Que te vean más que como profesor. Como una persona importante en su vida. No un amigo. Porque no éramos amigos. Pero si era importante. Era importante en la opinión, era importante contarme algo. (Ent.2)

Por otro lado, las entrevistadas dan cuenta de que los/as estudiantes que presentan un **bajo manejo de sus emociones** en relación a sus pares presentan dificultad de establecer vínculos y eso además provoca dificultades en los niños(as) que termina por generar conflictos asociados a disciplina.

“Bueno el trabajo abocado a los niños que tienen más dificultades en el área de relacionarse con los pares, que presentan conflicto dentro de la sala de clases, a nivel de disciplina. Por lo general estos niños son los que tienden a tener carencias emocionales. Y por lo general esto también se da en el tema de la familia. Como que viene arraigado desde ahí”. (Ent.8)

Lo que las entrevistadas refieren como carencias emocionales, podría interpretarse como la falta de inteligencia interpersonal, que se construye a partir de las habilidades que el niño/a desarrolla a partir del vínculo y comunicación interpersonal que establece en los primeros años de vida con su figura vincular primaria (cuidadora). Así entonces, señalan

que “En relación a la Educación emocional Provoca un lazo afectivo y confianza hacia el docente”. (Ent.A)

Lo anteriormente señalado, se fortalece con los planteamientos de Casassus, (2017) para quien,

El trabajo docente, la pedagogía, es una relación, y las relaciones son emocionales. Estas relaciones pueden o deben ser más profundas si es que el enfoque es constructivista, puesto que se supone que el docente está mucho más cerca del alumno y es capaz de conocer su mundo, para poder facilitar el aprendizaje a través de área de desarrollo próximo.

Y es en esta circunstancia donde el docente puede ayudar a sus estudiantes a construir autoconceptos sociales positivos, esto queda reflejado en lo que señala una de las entrevistadas,

“Pero yo siento por lo menos en el curso que estoy actualmente que tengo dos o tres, que si... yo tengo un vínculo muy fuerte con ellos. Y eso también me asusta con los quintos, que también es un trabajo que he tenido que hacer, soy muy apegada a ellos, soy casi como la mamá de ellos”. (Ent.6)

Las docentes entrevistadas consideran que entablar una relación de vínculo y afectividad entre ellos y sus alumnos es importante, pues favorece positivamente el proceso de aprendizaje que se da a partir de la confianza que deposita el alumno en el docente y por ende valorado y respetado como un apersona que trasciende al interior de su institución al generar mayor compromiso.

Es por ello, que el docente impacta desde lo emocional en la medida que se construyen vínculos que sostienen relaciones de cercanía y de alegría que permite desarrollar

modelos de relaciones positivas y nutritivas para el desarrollo del estudiante. Así entonces,

“los niños lo valoran, lo valoraron y por eso... ellos tenían un vínculo muy fuerte todavía conmigo, de que todavía me van a ver a la sala, entonces, yo creo que es eso. Es como. No significa que tú le vas a solucionar la vida. Pero simplemente a lo mejor, escucharlo”. (Ent.2)

Aunque es posible evidenciar algunas tensiones que se identifican en relación al concepto de educación socioemocional, y el rol que cumple la familia en el desarrollo de éste, pues son habilidades socioemocionales que se impactarían por el contexto familiar y las habilidades que posean los padres.

En el fondo es la base para que los niños estén bien. Si uno tiene emocionalmente bien al colegio, viene tranquilo, yo puedo hacer un aprendizaje que lo va a adquirir al 100%, porque si un niño está en otra, esto paso con mi mamá, mis papás pelean, no tienen las herramientas para resolver un problema, no sabe identificar sus... cuando les dices, que sientes, rabia, y porque, no tienen idea. Yo creo que si hay que trabajarlo para llegar a un niño integral. (Ent.2)

4.1.2 La Educación Socioemocional Promueve Valores y una Educación Integral

En el discurso de las entrevistadas en torno a la educación socioemocional y al sentido que adquieren “los valores” se da un consenso respecto a lo que se entiende como la puerta de entrada para cimentar lo que es la educación integral. Visualizada ésta, como un concepto que engloba los ámbitos de las emociones, del cuerpo y del sentir, siendo el estudiante un ser que vivencia su educación no sólo como un receptor de información sino como parte de un proceso que va más allá de los contenidos entregados, en ese sentido, la educación emocional,

“(...) claramente se relaciona con la educación integral, tiene que ver también con ver a los niños como seres pensantes, sintientes como un concepto nuevo utilizado con o relacionado con los animales lo de sintientes, y no solo personas que reciben información”. (Ent.1)

Sin embargo, se evidencia con fuerza la idea de que la educación integral, es aquella que toca las dimensiones del quehacer educativo más allá de lo pedagógico, en relación a otras características centrales del proceso educativo, como es el crecimiento personal, las relaciones interpersonales, el conocimiento de sí mismo, la valoración personal y el desarrollo emocional. Que se expresan en el respeto y la disciplina por nombrar algunos.

“(...) que a lo mejor uno pudiese pensar que eso no te sirve. Pero en la experiencia que yo he tenido, yo creo que sí. Porque, sí porque a veces, es que la educación a veces no tiene que ver con tanto con el contenido. Y como te decía aquí hay de todo, disciplinares, y otras que no tanto”. (Ent.3)

Del mismo modo, hay acuerdos en realizar consensos referidos a la importancia de entregar integridad valórica, a partir de contenidos que movilicen la motivación, el trabajo en equipo y la búsqueda de un sentido trascendente de los estudiantes en la relación a lo que el colegio debe entregar como contenido útil para la vida, es decir,

“(...) formar personas integrales, felices y con relaciones sociales sanas, hacerlos tener un sentido y no solamente enfocarnos en lo académico buscar un sentido mayor”. (Ent.1)

Sin embargo, hay ocasiones en donde,

“(...) el currículo está demasiado centrado en competencias, que tienen que saber... si está bien, si tienen que saber cosas básicas. Pero a veces también sacar un poco de eso, porque son muchos los contenidos, son muchas las cosas, y a veces a lo mejor no es tan necesario. Son otras las habilidades que se requieren en la vida... resolver problemas, otras cosas. Trabajar en equipo”. (Ent.2)

En relación a esto, otra docente menciona,

“(…) es que yo al curso anterior le decía, que paso una vez que hubo un incidente con unos niños de octavo. La directora les dijo – que pretendían, que pensaban...y nada, no tenían idea de que iban a hacer ni que querían. Entonces yo se los conté a los niños y les dije que pena, porque significa que hemos estado haciendo el trabajo mal. Porque que un niño que ha estado ocho años en la escuela, te dice que no sabe o no le interesa o no... entonces que hemos estado haciendo, metiendo contenidos, y la otra parte. Eso les decía yo a los niños”. (Ent.3)

De este modo, las percepciones aparecen tensionadas entre una percepción más bien negativa en torno a las exigencias de las pruebas estandarizadas SIMCE frente a los significados positivos y favorables expresados en los acuerdos de las docentes sobre la mayor relevancia de “temas valóricos” que deberían adquirir los estudiantes en su proceso educativo.

“(…) porque ahora el SIMCE es como ¡ya! Tienen que responder a esto, esto y esto. Pero, lo que yo les decía era que a mí me importaba que ellos más adelante fueran algo... que no se quedaran solo con eso. Que no fueran solo hasta octavo. Que después me vinieran a ver, no se... que fueran médicos o algo, o lo que fuera. Pero que hicieran algo por su vida. Y siempre lo que yo les decía era que me importaba más que fueran buenas personas que como... un excelente abogado, pero si no era buena persona, no servía de nada. Era como eso. Si hablé mucho con ellos, hice una formación”. (Ent.5)

Finalmente, la educación integral estaría asociada a valores que impulsa o no cada establecimiento, de acuerdo a su visión del trabajo de los objetivos transversales que abordaremos con mayor profundidad más adelante.

“(…) bueno este año estamos trabajando todo el colegio la humildad y la hospitalidad. Porque desde la rectoría María del mundo, para este... para todo este nuevo ciclo de trabajo estableció una serie de valores. (Ent.7)

“En los cuatro colegios vamos a trabajar este año la humildad y la hospitalidad, por lo tanto, estamos centrados en eso”. Se trabaja en las diferentes asignaturas como los objetivos transversales”. (Ent.3)

“(…) como concepto es bien poco lo que conozco de la educación emocional y es muy poco lo que se trabaja de la educación emocional como concepto en sí”. (Ent.7)

4.1.3 Expresión Socioemocional

En las entrevistados se puede observar la relevancia que le otorgan al desarrollo de las habilidades comunicacionales en tanto permiten interpretar y valorar las emociones del sí mismo y del resto, favoreciendo la formación de las expresiones socioemocionales. Estas, a su vez, generan la posibilidad de tener consciencia de la vivencia emocional y facilitan comprender, al mismo tiempo, lo que causó determinada emoción. Esto es relevante en tanto los estudiantes están expuestos a contextos de interacción donde se suscitan enfrentamientos y conflictos, donde estas expresiones emocionales ayudan a ir desarrollando la personalidad ante los pares y los docentes y preparan para la incorporación al mundo adulto.

Para los docentes entrevistados lo importante es que los niños y niñas del primer ciclo aprendan a reconocer sus propias emociones y también las de sus pares a fin de solucionar problemas y generar aprendizajes significativos.

“El aprendizaje fluye al sentirse seguros y no importa si se equivocan no importan”. (Ent.2)

Los aspectos socioemocionales que se busca fortalecer en los niños y niñas se relacionan con hacer que se sientan seguros, prepararlos para la vida, ayudarlos a resolver sus problemas con cierta independencia con la que puedan ir creciendo, además de trabajar la empatía y el respeto entre pares en sus interacciones.

“Es nuevo es necesario, no tan extremos, no tan cercano. Igual hay que prepararlos para la vida, y no pueden depender tanto de un adulto. Claramente si, por lo menos cuarto quinto es un lazo muy fuerte. Por eso creo que tienen ese cambio tan fuerte”. (Ent.6)

Los niños así aprenderían a reconocer las emociones propias junto a un desarrollo afectivo que reconocería también las emociones de sus pares:

“Por los menos mis chiquititos sí, yo trato de que sean independientes. Son de piel, yo prefiero que sea de piel, pero para sus cosas digo no. Tienen que resolver sus problemas solos. Como lo hago. Tienen todas las herramientas ahí. Busca una solución para ver qué puedes hacer”. (Ent.7)

“Se debe trabajar la empatía desde pequeños comprendiendo las diferencias y respetando a los alumnos que presentan dificultades en lo emocional”. (Ent. 3)

En relación al contexto y las familias, para los docentes es importante abordar y tratar los aspectos emocionales que puedan estar sintiendo y viviendo los niños y niñas, destacando que esta dedicación de atención y tiempo es lo más importante, aunque signifique invertir una buena parte del tiempo con los niños. Así entonces plantean

“A mí no me importa perder entre comillas esas horas de lenguaje, si es para solucionar un problema, que es mucho más allá que algo disciplinar. Si es algo emocional no me importa perder dos horas. Porque después puedo ir retomando”. (Ent. B)

Se pone en relevancia que la contención de los niños no sólo se reduce a un espacio protegido para que sólo se exprese la emoción de manera libre como el llanto y el desahogo, sino que la contención incluya una relación comunicativa en que el niño o niña pueda explicar lo que ocurre y lo que le afecta, generando condiciones para que pueda expresar (explicar) lo que siente y así ir desarrollando condiciones para salir adelante. El

espacio comunicativo para que pueda darse el ejercicio expresivo y explicativo del niño/a ante lo que lo perturba, entristece o frustra, le otorgaría condiciones más favorables para que pueda salir adelante. Para los docentes incluir esto aparece como algo importante ya que tales problemas emocionales pueden ir creciendo y haciendo más difícil el ciclo de enseñanza aprendizaje de los niños:

“Depende, si claramente fue por un golpe, es distinto. Trato de siempre levantarla... no levantarla yo, si no que ella puede salir adelante, que me explique trato de evitar el llanto para que me explique qué pasa. No es que la voy a contener llora, y llora, no”. (Ent.6)

4.2 Desarrollo de Habilidades Interpersonales

Las habilidades sociales se manifiestan en situaciones de interacción social, las cuales permiten alcanzar distintos objetivos, para el beneficio personal como grupal y que se adecuan al contexto y las exigencias situacionales que presenta un niño a lo largo de su ciclo de enseñanza aprendizaje.

4.2.1 Favorecer el Desarrollo de Habilidades Interpersonales.

Para los docentes es importante desarrollar habilidades interpersonales en los niños/as y esto lo asocian a ejemplos prácticos como los espacios que crean para la contención frente a situaciones complejas como cuando los niños que se encuentran muy alterados o para que puedan expresar los sentimientos y emociones.

“Cuando tenemos niños alterados lo primero que hacemos es contención”. (Ent.3)

Se trataría de un trabajo relacionado directamente con las emociones en que los niños puedan expresar sus sentimientos y donde puedan aprender a valorar al resto de sus compañeros, así como las diferencias que también puedan tener:

“En cada trabajo que realizan los niños en donde pueden expresar sus sentimientos, se les enseña a valorar al resto, valorar las diferencias”. (Ent.4)

“Es que si uno mira los aprendizajes que logran los niños, siempre hay aprendizaje transversal que hay que trabajarlo en las emociones con los chicos”. (Ent.1)

“Bueno todo lo que tiene que ver con las emociones desde el punto de vista de un grupo, y cómo va el niño relacionándose con el resto de los compañeros, o en esta comunidad”. Eso. (Ent.7)

Por otro lado, se observa que uno de los factores protectores que podrían evitar el bullying, será desarrollar al interior del grupo curso prácticas de resolución de conflictos para lo cual deberá poner en un primer momento sus habilidades del sí mismo para expresarlas en lo social y su relación con sus pares, profesores y familia.

“Es importante que los alumnos convivan de manera sana y entre diferentes niveles, y de manera pacífica” (Ent.1)

“creo que otro de los aspectos que es importante, que se trabajan, es toda la parte convivencia. La convivencia con el otro y el respeto al otro”. (Ent.7)

4.3. La Familia y Contexto Socioeconómico su Relación con la Educación Socioemocional

4.3.1- En Relación al Contexto y las Familias.

Para los docentes la educación socioemocional y las habilidades socioemocionales de los niños están condicionadas al contexto familiar y cotidiano de su entorno interpersonal, destacando aquí la relevancia que tienen los tipos de familias de las que procede el niño/a, el nivel socio-económico y las problemáticas que viven directamente en estos entornos, todo lo cual afectaría el proceso educativo:

“En este punto la relación del contexto donde crece el niño, características de la familia, el nivel socioeconómico y el desarrollo de las habilidades socioemocionales influyen en el manejo de las emociones propias de los niños al interior del aula”.(Ent.6)

“Se refiere a cómo afectan los estados anímicos en todo el proceso educativo, como vivencian al interior de las familias y también como el entorno en donde están insertos”. (Ent.3)

4.3.2. Normas y Constitución de la Familia

Para los docentes el espacio del colegio es el espacio donde se observan y se atienden las problemáticas que traen los niños de su relación y contexto familiar, constituyendo espacios protegidos para enfrentar este tipo de problemáticas. Los problemas socioemocionales de los niños se asocian a problemas del contexto familiar más allá de que sean familias con más o con menos dinero. Aquí se hace referencia al problema en el manejo de las emociones de los niños y de su relación con los contextos familiares donde se ofrecen ejemplos de casos de familias de padres separados o divorciados que generan “cargas emocionales” en los niños o cierta “inestabilidad emocional” que se expresarían luego en el colegio. Y estas vivencias emocionales complejas de los niños serían accesibles para los profesores a través de las conversaciones que tienen en el colegio y

donde los profesores las reconocen como problemas y emociones que vienen del espacio familiar:

“Espacios protegidos en todo sentido” // (Ent.7)

“(...) no sé, en realidad tiene que ver con los contextos de cada uno. Igual acá hay de todo, entonces hay gente que tiene o no tiene dinero por decirlo así, pero igual tienen problemas. Y tienen este tema de la, problema del manejo de emociones y otras cosas”. //(Ent.6)

“(...) si, entonces, se ve mucho de... papas separados, viviendo una semana con el papa, otra con la mama, en el caso de este niño. Entonces su inestabilidad en la casa, papás que quieren volver a ser jóvenes. Yo tengo la mitad del curso divorciado, que es harto (...) y es lo que pasa. Los niños cuentan lo que les pasa. Lo que les sucede en la casa. Tienen una carga emocional que es impresionante” ... (Ent.6)

4.3.3 Niños Vulnerables

Para los docentes los niños pueden estar en condiciones más vulnerables dependiendo de las problemáticas familiares que las que se encuentren situados por lo que se aprecia la valoración de la educación socioemocional como un aspecto clave para poder lidiar con esas problemáticas emocionales:

“Docentes valoran la educación socioemocional”. (Ent.2)

“Conductas que ven los alumnos y que por lo tanto se ven mucho más vulnerables en algunas situaciones y que no saben cómo expresarse”. (Ent.3)

“Reconocer las emociones, a expresarlas” (Ent.1)

“(...) así es la familia. Ese es como... si porque se nota que los padres, tal y tal cosa, en todo. Claro y cuando hay niños que son más vulnerables, uno nota que no tienen las herramientas. Y eso lo identificamos”. (Ent.3)

4.3.4 Compromiso en la Crianza

El compromiso de los padres en la crianza de los hijos según los profesores se aprecia desde una mirada que refiere cierta debilidad del compromiso de los padres con sus hijos. Se hace referencia a que actualmente ven muchos casos de esta falta de compromiso y se representa a los padres desde una acción en que dejan a los hijos/as en el colegio para desligarse de ellos. Por otro lado, los profesores dan cuenta de que cuentan con un conocimiento de las realidades de los niños que les permite identificar los niños con determinadas situaciones o que están más vulnerables, señalando en algunos casos la falta de herramientas socioemocionales de algunos padres. No obstante, estas herramientas que ven los profesores en sus manos para atender a los niños, también las entienden en la posibilidad de aplicarlas a los padres para brindarles apoyo también a ellos:

“A lo mejor ahí si tenía que ver un poco la plata. Pero a lo mejor acá no se nota, no sé por qué. O eran otros tiempos. Pero ahí si había un poco más... no había tantos casos como ahora... no. Como era pagado, igual iba de todo, igual la gente hacia su esfuerzo y pagaba. A lo mejor eran más comprometidos, no sé. o a lo mejor no se notaba tanto”. (Ent.5)

“Si es como, a veces decimos que los dejan acá, como que los dejan en custodia. Y ahí háganse cargo hasta que lo vengan a buscar. Y si hay talleres y los pueden dejar más tarde. Los dejan. Es como desligarse del tema. No y emociones menos. Menos”. (Ent.5)

“Es como este niño siempre decimos... hay tú tienes a tal niño. Si yo tengo a tal niño. ¿Y cómo es? Si es súper (...) así es la familia. Ese es como... si porque se nota que los padres, tal y tal cosa, en todo. Claro y cuando hay niños que son más vulnerables, uno nota que no tienen las herramientas. Y eso lo identificamos”. (Ent.5)

4.3.5 Participación De La Crianza

Los profesores entrevistados se perciben a sí mismos participando con protagonismo en la construcción socioemocional de los niños en el trabajo que complementa la crianza que realizan los padres, una crianza que es representada con variados significados asociados a aspectos carenciales: carencial para entregar adecuadas formas de trabajar las emociones con sus hijos, o porque transfieren y alojan toda la responsabilidad en esta materia hacia el colegio, o porque existe una falta de tiempo debido al trabajo y la presión para pagar deudas. Por otro lado, los profesores perciben que su participación en la crianza también incluye tensiones con los padres cuando éstos no aceptan las opiniones de los profesores sobre la situación emocional de los niños, incluyendo aquí la noción de que los profesores son invalidados o se vuelven enemigos para algunos padres:

“(...) actualmente como estamos, hay que hacerlo, porque claramente el papel no se está cumpliendo desde la casa”. (Ent.1)

“Percepción del entorno entrega diferentes formas de expresar las emociones y otra forma también de expresar sus emociones o sus dificultades y necesidades”. (Ent.6)

“Es que es muy... si porque ahora, siempre decimos, bueno no todos, pero, así como en general. Que lo que te decía de los padres que como... es toda la responsabilidad de la escuela, incluso lo emocional, lo valórico todo. Todo es responsabilidad de la escuela”. //(Ent.5)

(...) yo tenía niñas que eran acá muy buenas, peor en la casa eran terribles, hacían lo que querían y no sé... yo creo que... es de todo. Porque los padres tienen que trabajar tienen que ganar dinero. Trabajan todo el día, que no hay tiempo, las deudas, que hay que pagar esto. Un montón de cosas”. //(Ent.5)

4.3.6 Familias Diversas

En la representación que hacen los profesores de lo socioemocional aparecen los aspectos más carenciales asociados a las familias y a un tipo de familia en particular que no puede (o no sabe) desarrollar las habilidades socioemocionales de sus hijos.

“Claramente hay mucho más apoyo familiar en los niños que tienen más recursos, que la familia está más presente”. (Ent.8)

Aquí aparece la problemática según el tipo de familia, ya sea uniparental o donde los niños están a cargo de otros familiares; o familias que alojan toda la responsabilidad en el colegio y están más bien ausentes.

“Alumnos vulnerables conductas que ven los alumnos y que por lo tanto se ven mucho más vulnerables en algunas situaciones y que no saben cómo expresarse, en este colegio es súper heterogéneo en cuanto a las características de las familias, uniparentales, o a cargo de otros familiares por lo que obviamente su contexto emocional es mucho más fuerte entonces uno debe darle mucho más sentido a las actividades que uno realiza”. (Ent.7)

No obstante, para los profesores no se trata de familias que estén en la pobreza por falta de acceso a las cosas materiales ya que pueden comprarle todo a sus hijos como la ropa, los utensilios que se pierden, realizar viajes y realizar cierto consumismo.

“Familias vulnerables menos comprometidas”. (Ent.6)

Lo cual es visto negativamente por los profesores al afectar la construcción de los valores en los niños: las cosas no se cuidan porque los padres las reponen y si falta presencia de los padres se reemplaza con más cosas o con regalos:

“Claro de niños solos, porque siempre van a estar con uno de los padres. Y son quien todos lo contrario, yo creo que, lo que yo veo, es esta ausencia o... y por

el trabajo los papás no están presentes, por lo tanto, este... este temor a que los niños estén solos, que no los traten bien, o que ellos no están, e ir cubriendo toda esa ausencia con... con regalos, con regalos, con lo material en el fondo. También se observa ahí, y uno va viendo que... que yo... el otro día me reía. Todos, todos viajan, tienen acceso a tantas cosas materiales que de repente, no se... los lápices tiraos, porque saben que va a haber una reposición de todo lo que ellos pierden. Cerros de ropa ponte tú. Aquí en el colegio. Los niños no van aprendiendo a valorar. El cuidado de, de sus pertenencias, es... a lo mejor esto siempre fue así. Pero uno dice, esto no puede ser”.(Ent.7)

“Cambia es la forma de expresión de las emociones de los niños porque tienen distintos modelos, según lo que ellos visualizan y eso es lo distinto”.(Ent.3)

V. ROL DOCENTE

5.1 Valoración del Docente de la Educación Socioemocional

Los docentes en general valoran mucho la experiencia que poseen y usan en el colegio, pues es desde aquí donde entregan las habilidades socioemocionales de una manera práctica en el modo de trabajar con los niños, de desarrollar habilidades frente a determinadas emociones que se suscitan en los cursos y de enseñarlas:

“A lo mejor uno lo hace, pero no se da cuenta. Si porque no falta el que... bueno, ahora como yo tengo primero igual es... son muy chicos, y hay algunos que son maduros, otros no tanto. Entonces se quebró la punta del lápiz, entonces se pone a llorar. Entonces claro uno tiene que ir diciendo bueno, si esto es nada, esto tiene solución, mira tú tienes que ir a buscar una saca punta, le pides a tu compañero el saca punta y listo. Cómo enseñar ese tipo de cosas que, de cómo solucionar cosas inmediatas. Eso como en la sala. Pero esas intervenciones si son externas”. (Ent.5)

5.2 Importancia de Contar con Herramientas para el Desarrollo de Educación Emocional de Personas al Interior del Aula

Para los profesores entrevistados es importante contar con herramientas para el desarrollo de la educación emocional en los niños, expresando estar conscientes de que su profesión y su rol como docentes involucra este tipo de trabajo relacionado con el desarrollo de la persona. Por otro lado, trabajar con lo socio-emocional es entendido como algo muy necesario de hacer actualmente en los colegios, expresando una inquietud sobre quién más podría hacerlo si no fueran ellos en su rol de profesores.

“Si claramente es parte del rol docente, nuestra tarea como profesores y de manera transversal” (Ent.2)

“Al elegir esta profesión se debe tener claro que se está trabajando con personas y personas en formación” (Ent.3)

“Es necesario contar con apoyo para enfrentar los nuevos desafíos” (Ent.1)

“En orientación, todo lo que tiene que ver con el lado más humano si se puede decir de la educación, habilidades blandas eso no como asignatura, pero si como temáticas dentro de alguna” (Ent.2)

“Yo creo que como está la escuela y como está el mundo hoy en día, yo creo que sí. Porque si no lo hacemos nosotros, nadie lo va a hacer. Nadie lo va a hacer”. (Ent.3)

5.3 Educar a los Niños en sus Emociones

Otro aspecto que aparece en las opiniones de los profesores está en relación con la relevancia que ellos ven en su trabajo y rol docente de guiar a los niños en lo que sienten, en que puedan reconocer sus emociones y en que logren aprender a manejarlas:

“La educación emocional tiene que ver con, cómo educar las emociones, aunque sea como raro, que se tienen que educar, si, se tienen que educar” (Ent.2)

“Bueno los objetivos transversales claramente se tienen que reforzar. Sobre todo, en las clases de orientación. Que es donde uno puede poner más énfasis en los temas emocionales. Como los niños” (Ent.6)

5.4 Trabajo de las Emociones

Como se puede observar en las citas de los profesores, el trabajo con las emociones de los alumnos exige conocerlos ya que no son todos iguales, sino que cada uno posee rasgos distinguibles y emociones que el profesor debe saber reconocer y distinguir para poder trabajarlas con cada niño/a en particular. Pero también se refieren a características comunes de las familias en que hay poca comunicación, poco tiempo con los padres que trabajan, contextos en los cuales los niños expresan emociones que no saben controlar como la frustración o el miedo y que exige del profesor que guíe y oriente el trabajo con las emociones de los niños durante distintos momentos. En este sentido para los profesores es importante que los alumnos convivan de manera sana entre sus pares del curso o entre diferentes niveles.

“Lo que yo hago es... bueno depende del niño. Hay niños que yo veo que son, como muy regalones, A veces le faltan normas y reglas. Hay niños que están acostumbrados en sus casas a hacer lo que ellos quieren. Por eso hay que ir regulando, depende del niño, porque si es así bueno, yo le pongo, le digo, yo aquí no hay pataletas, no hay... y se calma. Pero hay otros que llegan con cosas de la casa. Yo antes tenía otro curso, que ahora está en quinto, y tenía una niña que tenía muchos problemas en su casa. Entonces, ella llegaba acá y me contaba su... se ponía a llorar. Entonces ahí uno tiene que... como... no sé, si hacer ver el lado positivo. Entrar como a... es difícil porque cada uno tiene su mundo, su historia”. (Ent.5)

“yo creo que, que actualmente con todo esto del, como del sistema que tenemos, de que los padres llegan tarde, de que no hay comunicación. Los niños son como muy inmatistas, como muy exitistas, quieren todo de inmediato. Y esto de la frustración, de los miedos, de ese tipo de cosas, ellos no las saben manejar, hay mucho niño que no sabe manejar la frustración, y como no lo saben reaccionan mal. Y ahí vienen los problemas n la sala de clases, de comportamientos, de muchos... y de todas las edades”. (Ent.5)

“Por lo menos ahora estamos trabajando las emociones en cuarto básico. Como identificando las emociones en los niños. En eso estamos ahora. Como También no solo en ellos, sino también en los compañeros en como la identifican. Relacionándola a qué situación. Cómo reaccionamos día a día, en el recreo... estamos revisando situaciones” ...(Ent.6)

5.5 Conocimiento Profundo de los Alumnos

Respecto al conocimiento profundo de los alumnos se observa en las citas de los entrevistados que este saber sobre los niños está vinculado a un trabajo en que se involucran y participan otros profesionales del colegio como un psicólogo/a o una psicopedagoga, además de realizar en los casos necesarios un trabajo con los padres cuando son citados para que se enteren y tomen consciencia de lo que están sintiendo los niños y así se favorezca un mejor contexto de apoyo familiar:

“los papás separados, entonces claro, ahí se hace un trabajo, donde se citan ambas partes, para conocer mejor la realidad del alumno y se... insta a la mamá para que ella también tome acciones. Por qué hay papás que de repente no... no, son muy presentes, y también se someten a programas acá. Que son las habilidades para la vida”. (Ent.8)

“Y lo hable con la psicóloga, con la psicopedagoga, que también lo observó varias veces, y la psicóloga también vino a observarlo en la sala de clases, y lo saco un día de la sala de clases y lo confronto. Después de que habló con la

psicóloga, no lo volvió a hacer, pero ahora yo tengo citas al apoderado, que también vamos a ver, que tema hay ahí. El niño por lo que me comento a mí, el papá le pega, lo agarra a correazos, como que hay... un tema. Qué es lo que él me confió a mí”. (Ent.8)

5.6 Valores Descritos y Declarados en PEI

En las opiniones de los profesores se hacen referencias a un trabajo en la formación de valores y en coherencia con el PEI, donde se trabajan valores como la seguridad, la felicidad, el respeto a la diferencia, así como la formación personal y social donde estaría presente la educación emocional como aspecto clave y también de manera transversal:

“La seguridad y la felicidad la que les permites desarrollarse en diferentes actividades Valorar y respetar la diferencia proyectos de afectividad y dentro de las bases curriculares están la formación personal y social por lo que es un ítem importante la educación emocional y de manera transversal” //(Ent.1)

“La formación de valores que están declarados en el PEI y conocidos por la comunidad educativa”. (Ent.2)

“Que yo recuerde no. Así como algo externo no, porque tenemos lo que hace la orientadora, que tiene que ver con lo que viene del ministerio que es de orientación”. //(Ent.5)

5.7 Estudiar el Desarrollo de Herramientas de Vinculación Educación Socio Emocional

En las opiniones de los profesores se observa en general que ellos necesitan tener un curso que especializado sobre educación socioemocional que les permita abordar los desafíos que tienen con los niños en los colegios. Hay opiniones que expresan no haber tenido nunca un curso de este tipo y más bien el saber socioemocional estaría relacionado a su

saber más bien práctico y propio de la profesión docente, pero sin contar con un curso especializado en este tipo de contenidos. Algunos refieren haber tenido algún curso con contenidos cercanos a lo socioemocional pero que no estaban directamente enfocados a estas herramientas. Por lo mismo los profesores más bien expresan la necesidad de tener cursos de este tipo para poder especializarse y fortalecer sus conocimientos y herramientas socioemocionales para ser usados con los niños en los colegios:

“Nunca hemos hecho cursos o talleres donde se aborde el tema”. (Ent.2)

(...)” recuerdo que hice un, diplomado, que era, que tenía que ver con eso. Con mejorar las relaciones y eso en la sala de clases. Pero igual no era muy... no, es como no sé yo si los que lo hacen están dentro del colegio o si saben muy bien cómo abordarlo”. (Ent.2)

“Yo creo que sí. Yo creo que, aunque muchos profesores dicen que no, que nosotros no tendríamos que... no contamos con las herramientas para, yo creo que sí, porque una es la persona que pasa más tiempo con el alumno. Y quien mejor que uno, que los conoce. Entonces, yo creo que sí, que es fundamental, que nosotros, sepamos manejar el tema emocional, que estemos involucrados directamente con los niños”. (Ent.8)

“Esta todo el tema de la institución también, los niños con necesidades educativas especiales. Entonces claramente necesitamos perfeccionarnos en áreas que de repente tenemos falencias. Como yo te digo, tengo un niño con autismo, para mí era cero experiencias, primera vez que me tocaba trabajar con un niño así... formamos un vínculo exquisito, tuve un trabajo súper bueno con el” //(Ent.8)

5.8 Trabajo con la familia

Por otro lado, esta necesidad de tener un perfeccionamiento o cursos especializados sobre herramientas socioemocionales se puede comprender también asociada a las exigencias

que tienen los profesores en su trabajo con las padres y apoderados de los niños (familias), ya que deben realizar encuentros con ellos para tratar temas socioemocionales de los hijos de estos papás y mamás citados a reuniones:

“Si es que además nosotros en las reuniones de apoderados trabajamos el tema de las emociones. Y también es la información que uno tiene como profesora jefa. También hablamos de eso. Más en la edad que ellos están como están con el tema emocional, el desarrollo las hormonas, claramente están en cualquier lado”. (Ent.6)

“También trabaja con los papas. Se entrevista con los papás”. (Ent.8)

5.9 Trabajo sistemático e intencionado en lo socioemocional

Se observa en los profesores que las demandas y exigencias socioemocionales aparecen vinculadas al saber de otros profesionales como psicólogas y especialistas del colegio y que pueden hacerse cargo de estos temas más especializados. Pero también se observa en las opiniones que los profesores que se encuentran realizando tareas múltiples en las que deben ser enfermeras, psicólogas, asistentes sociales, es decir, los profesores representan que su trabajo finalmente debe ser todo esto frente a las necesidades de los niños:

“Es difícil, porque tú tienes que... siempre decimos que los profesores tienen que ser enfermera psicóloga, profesora, asistente social, de todo” (Ent.5)

“Claramente, claramente, y el colegio potencia bastante eso a través de convivencia escolar, todo eso, como que es bien fuerte, en los niños trabajamos bastante con las emociones. Y como te digo, hay dos psicólogas, contamos con tanto especialista como para trabajar con estos niños. Si faltan recursos como... siempre es necesario más. Pero acá, si se da bien”. (Ent.8)

5.10 Herramientas Metodológicas (técnicas y habilidades para trabajar con los niños)

A continuación, se presentan los aspectos metodológicos y técnicos que se aplican y ejercen en los colegios por parte de los profesores o en un trabajo de quipo junto a otros profesionales. Se aborda el modo en que los profesores representan el trabajo de educación socioemocional con los niños.

5.11 Trabajo Colaborativo entre Pares

Para los profesores entrevistados la educación socioemocional es realizada con los niños de manera periódica y cuenta con un equipo de profesionales para poder realizarlo a través de un trabajo colectivo o en equipo que involucra a: la psicóloga, a la psicopedagoga, la trabajadora social, la jefatura, los consejos de curso, asesorías y al profesor además de los alumnos con los cuales se trabaja lo socioemocional. En las opiniones de los profesores este trabajo aparece significado como colaborativo y permite abordar temáticas como la sexualidad además de atender situaciones puntuales de los niños. También los profesores señalan que realizan reuniones de trabajo con los demás profesionales como la psicóloga y psicopedagoga para tener sus orientaciones y transferencias, entendiendo esto como una “preparación” que les dan a los profesores para realizar su trabajo. Por último, todo queda en general significado desde la perspectiva de disponer de profesionales expertos en el colegio para poder trabajar las emociones de los niños.

“Es de suma importancia trabajar por nivel de manera periódica (...) el equipo docente en general los de los niveles más pequeños tenemos una visión bien en común el trabajo de la educación emocional” (Ent.1)

“inglés, educación física y religión. Y por ejemplo tu les dices, o ellos te dicen, -oye vi a Joaquín, que se yo, con mucha pena, se lo informan”. (Ent.8)

5.12 Apoyo De Otros Profesionales

En las opiniones de los profesores se destaca la figura de un trabajo socioemocional en el colegio que se puede lograr gracias al trabajo de otros, es decir, de los especialistas que ya están en el colegio, pero también de especialistas externos que si bien no trabajan en el colegio pueden acudir para dar atención psicológica y así apoyar en el trabajo socioemocional con los niños. De modo que la representación de la educación y del trabajo socioemocional con los niños está descansando en la experticia de especialistas (internos y externos al colegio) que poseen otro saber y que apoya el trabajo de los profesores:

“Primer ciclo sí. Tenemos trabajo. Sí, porque además frente a cada trabajo, desde orientación y consejo de curso, tenemos asesorías toda la semana con la jefatura, con psicóloga”. (Ent.2)

“existe trabajadora social, que cuando los niños sufren constante inasistencia, también se preocupa de, ver la razón de porque se está faltando”. (Ent.7)

“en el colegio, tenemos la psicóloga del ciclo, con la que tenemos reuniones todas las semanas, entonces ahí uno va... relatando un poco lo que pasa en la semana con estos chicos que tienen dificultades, o con las situaciones que se presentaron. Como para ir manejándolas, y también ir comunicando a los apoderados, porque a veces se necesita un apoyo externo psicológico. Entonces el apoyo que nosotros recibimos de la psicóloga es súper importante”. (Ent.6)

“entonces, qué es lo que yo veo más descendido en el grupo curso. Y la psicóloga aborda esos temas en ciertas clases, ciertos horarios y lo trabaja con los niños”.
(Ent.8)

5.13 Vocación

Respecto de la dimensión metodológica y de los conocimientos adecuados para trabajar lo socioemocional, se observa por un lado que los profesores depositan en los especialistas y en el trabajo en equipo la eficacia para atender las emociones de los niños; pero, por otro lado, se observa que este trabajo queda representado desde la figura de la vocación y del compromiso personal desde el cual los profesores sienten que cumplen su aporte en la educación socioemocional con los niños:

“Deficiente en cuanto al desarrollo socioemocional, hay una importancia de la relación entre vocación y la docencia” (Ent.3)

“Sí, sí, porque...claro a lo mejor, porque una colega siempre dice. No son mis hijos, porque me va a preocupar si no son mis hijos. Si a lo mejor ya. Pero... pero... es que tiene que ver con algo personal. Yo no estudie solo para ganar plata...Yo estudie porque quiero hacer un aporte. Y aunque sea pequeño, si yo puedo hacer que esta generación o estos niños sean un aporte en la sociedad y no sean unos.... También se puede. Aunque sea con mínimas cosas”. (Ent.5)

5.14 Experiencia

Un aspecto que se puede destacar de las entrevistas y representaciones de los profesores respecto de la educación emocional de los niños es lo relacionado con la experiencia acumulada a lo largo del tiempo y desde donde los profesores han aprendido a relacionarse con los niños. Para los profesores algunos aspectos claves se encuentran en

la contención, la calma, la paciencia, el afecto y la atención que destinan a los niños y sus emociones:

“A lo mejor uno lo hace, pero no se da cuenta. Si porque no falta el que... bueno, ahora como yo tengo primero igual es... son muy chicos, y hay algunos que son maduros, otros no tanto. Entonces se quebró la punta del lápiz, entonces se pone a llorar. Entonces claro uno tiene que ir diciendo bueno, si esto es nada, esto tiene solución, mira tú tienes que ir a buscar una saca punta, le pides a tu compañero el saca punta y listo. Cómo enseñar ese tipo de cosas que, de cómo solucionar cosas inmediatas. Eso como en la sala. Pero esas intervenciones si son externas”. (Ent.5)

“No en la práctica, la experiencia no. Uno ve muchas cosas y uno aprende casi a golpes”. (Ent. 3)

“Claro, pero fue a nivel más teórico. Teórico, más que práctico. Si, una pincelada de lo emocional, poco. Poco, y falto. Yo creo que uno lo va adquiriendo en la práctica todo eso”. (Ent.8)

“La experiencia dice que no se puede enseñar sin afecto”. (Ent.2)

VI. FORMACIÓN INICIAL

6.1 Deficiencia en Educación Socioemocional

Respecto a la formación inicial de los profesores cuando estudiaron sus carreras universitarias para trabajar con niños en colegios, se observa que esta formación inicial es vista por los profesores como débil o deficiente para trabajar con las exigencias socioemocionales de los niños en la sociedad actual. Los contenidos vinculables a lo socioemocional durante la formación inicial son entendidos como muy vagos, generales

o muy teóricos y por lo mismo distantes de la práctica y de las realidades más complejas y concretas del trabajo con niños:

“No, no. Porque igual a una en la universidad le enseñan psicología y lo demás, pero no. De ahí a la práctica, y ahora como están los niños. No es muy distinto”. (Ent.6)

“Deficiente en cuanto al desarrollo socioemocional” (Ent.2)

“Es distinto porque cuando tú te enseñan te dicen la teoría, pero en la práctica uno se encuentra con muchas cosas que no... con niños que viven, no sé... que tienen padres drogadictos, niños que no viven con los papás, niños que han sufrido alguna vulneración de sus derechos. Entonces uno tiene que además de saber todo eso, además tiene que saber cómo abordarlo”. (Ent.5)

“Debiesen, pero yo observando, siento que se ve mucho en párvulo, y en primer ciclo. Siento que los profesores muy comprometidos a nivel de ... puede ser por la edad, que son más cercanos a los niños. Versus un profesor de media, que de repente va pasa materia y fuera. Pero el profesor de básica estamos más comprometidos o más cercano, por tiempo”. (Ent.6)

“No, porque uno sale de la universidad con muchos conocimientos en la cabeza, pero uno llega y la realidad es como que...en el fondo uno le enseñan teoría, teoría y teoría, y ¿dónde lo vivo?” (Ent.6)

“independiente de que haya tenido tres ramos, tres semestres, cuatro semestres de psicología, no es lo mismo que estudiar psicología, y poder manejar distintas situaciones, y cómo enfrentar, abordar... yo muchas veces me encuentro con algo de.... Una situación puntual en el curso, y yo me digo... me sigo preocupando para que indagues. Pero si yo me meto a preguntar después el niño va como un poco preparado”. (Ent.6)

6.2 Rol Docente Requiere el Apoyo de Especialistas

Los profesores se perciben a sí mismos cumpliendo una labor docente que si bien es importante sólo puede llegar en parte a contener las emociones de los niños o a trabajar

en parte lo socioemocional, pues destacan que ellos no poseen la experticia suficiente. Más bien aparece la necesidad de que su trabajo y su rol como docentes puedan apoyarse en el trabajo de las especialistas como, por ejemplo, las psicólogas que son conferidas simbólicamente con un saber mayor para abordar los aspectos más profundos del trabajo con las emociones:

“Yo creo que a cargo no. Yo creo que a cargo no, porque haber... por un lado tiene que ser, la persona tiene que tener los conocimientos necesarios para atender de estos niños, porque muchas veces nosotros no tenemos la información más adecuada. Claro sabemos en la etapa, siempre estamos atendiendo por ejemplo ya segundo tercero y cuarto, primero y segundo, la etapa de desarrollo del niño las características de los niños, que es un poco lo que le vamos hablando a los apoderados en cada reunión. Pero en lo específico tiene que ser la psicóloga. Entonces cuando de repente tenemos la situación. En esta reunión semanal, aquí la tengo está... aquí ella va interviene llama... sabes que esto tiene que... la psicóloga no atiende los caso de aquí del colegio. Se deriva y ahí el apoderado elige donde lo lleva. No es que se mande a tal persona, pero en ese caso, no. A mí me hubiese encantado estudiar psicología, es bonito, tú lo vas descubriendo con el niño la situación y todo. Pero nosotros no estamos en condiciones, ni capacitadas, a no sé qué alguna de nosotros hubiese estudiado en forma paralela”./(Ent.7)

“Claro, pero haber, creo que es súper legítimo, y cuando uno está, te dan ganas de saber más y entregarte más, o hacer más por un niño, o varios niños. Pero cuando también te das cuenta, hay una responsabilidad en lo académico y que actualmente estamos con evaluación por aquí, ejercitación, refuerzos por acá, que los programas, que planificar, también el profesor no puede hacerlo todo. Y cuando hay un profesional que se ha especializado únicamente en eso creo que sí. A lo mejor el primer apoyo puede ser de uno, como para contener, pero de ahí tú no puedes hacer una terapia”. (Ent.7)

6.3 La Educación Emocional está en el Trabajo Práctico de los Docentes

Para los profesores el concepto de educación emocional aparece como algo teórico, distante o un poco desconocido. Los profesores se perciben a sí mismos realizando parte de esta educación emocional, aunque de una manera más intuitiva o según lo que creen se relaciona con este nombre. Pero el concepto mismo no aparece incorporado a su acervo profesional ni tampoco como contenido explícito que lo solicite directamente en los programas, por lo que también depende de cómo lo hace cada uno de ellos y de cuántos lo hacen más y cuántos los hacen menos. Sin embargo, los profesores entienden que su trabajo se relaciona con la “inclusión” de los niños en un espacio emocional afectivo, de confianza, de desarrollo de la autoestima, todo lo cual marcaría la vida de ellos más allá de los contenidos para la búsqueda de puntajes SIMCE y de la PSU:

“Características personales y competencias docentes” (Ent.1)

“Muchas veces nosotras hacemos muchas cosas, pero sin usar como el término de educación emocional, prácticas como que se realizan de manera natural sin el título en sí”. //(Ent.3)

“Sigue siendo muy teórico, siempre las cosas que... en cuanto a lo emocional. Como de desarrollo personal, sigue siendo muy teórico” (Ent.5)

“me gustaría que fuera más aterrizado en la realidad, o a lo que uno tiene dentro de la sala. Porque tienden siempre esas cosas a ser como las pruebas estandarizadas, como medir todos por igual. Peor uno dentro de la sala tiene un universo y sobre todo en estos colegios que son numerosos a veces, niños extranjeros que hay ahora mucho, entonces”. (Ent.5)

Establecer un lazo afectivo para que los niños se sientan seguros, tranquilos y que confíen en mí” (Ent.2)

“La verdad es que aprendí sola, con la experiencia anterior, y lo de tomarlo, abrazarlo es más bien instinto casi maternal.” (Ent.3)

“No mucho. Porque lo que hay ahora sí que he visto acá, que a lo mejor hay un interés por el lado de la inclusión. Pero de las emociones no...” (Ent.3)

“porque eso te marca, toda la vida. Porque lo que te decía de la autoestima es... como lo básico, los primeros años de vida es.... Después yo creo que es muy claro, lo puedes recuperar, pero es muy difícil”. (Ent.5)

“te marca para toda la vida con respecto a todo a tu desarrollo personal, profesional, familiar”. (Ent.5)

“yo creo que no. No mucho. No. porque... es mas de yo creo que tiene que ver con todo, porque como la, porque seguramente eso no te va a servir para tener un puntaje SIMCE. Eso no te va a servir para tener un puntaje PSU.” (Ent.5)

En este sentido el conocimiento sobre la educacional socioemocional de los profesores si bien aparece como algo favorable y logrado desde la experiencia en el tiempo, o desde el trabajo en equipo y desde el compromiso vocacional, también deja un aspecto abierto de incertidumbre al depender de cada profesor en particular y del compromiso que cada uno tenga y de cómo lo hace o realiza en la relación con los alumnos. Así, en las opiniones y citas también se podrían distinguir algunos profesores que tendrían mayor facilidad que otros para incorporar este tipo de herramientas socioemocionales en sus clases:

“Pero, así como de emociones, no mucho, pero si, nosotros lo hacemos de acuerdo a lo que uno cree, de acuerdo a la formación que cada uno tiene. Hay profesores que sí lo hacen, hay otros que lo hacen un poco, ahí depende de cada uno, pero no hay un programa que diga educar emociones”. (Ent.5)

“Es que hay de todo, porque siempre en los colegios. Este colegio no es tan grande, igual hay hartos profesores. Y hay también de varias generaciones. Y

hay de todo. No digo que los más viejitos sean los más cerrados, porque también hay jóvenes que son de otra formación. Pero también hay unos que sí, que mantienen, que son más cercanos, otros no tanto, otros que sí le importa, otros que no. Otros que hacen sus clases solamente. Otros que... no se... hay de todo". (Ent.5)

6.4. Clima del Aula y Educación Socioemocional

La valoración que los docentes dan al desarrollo de la educación socioemocional está relacionada con aprender a conocer y a comprender a los alumnos, desarrollando una percepción más fina para reconocer cómo se encuentran emocionalmente los niños en la sala de clases y trabajar con ellos desde ese ámbito, ya que los profesores entienden que la educación no se reduce a la materia y el contenido, sino que también involucra este aspecto emocional de relación con los niños:

"No solo entregar información, sino que conocer y comprender a los alumnos; Es importante afinar la percepción para saber cómo se encuentran nuestros alumnos". (Ent.1)

"Que a lo mejor uno pudiese pensar que eso no te sirve. Pero en la experiencia que yo he tenido, yo creo que sí. Porque, sí porque a veces, es que la educación a veces no tiene que ver con tanto con el contenido. Y como te decía aquí hay de todo, disciplinares, y otras que no tanto". (Ent.2)

6.5 Aporte para el Trabajo con todo tipo de Estudiantes (NEE)

Los profesores expresan que en su rol docente trabajan con una diversidad de niños entre los cuales hay alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). El trabajo con las emociones es entendido por los profesores como algo clave en estos niños, haciendo referencia a la importancia de abordar emociones como la poca tolerancia, la frustración, así como el aprendizaje de los compañeros de curso en el contexto de la inclusión en la

sala de clases. También hacen referencia a un trabajo delicado para crear un espacio de confianza entre profesor y alumno:

“Debemos como docentes entregar herramientas para su desarrollo”. (Ent.2)

“Realizar el trabajo, por ejemplo, tengo niños con NEE y con ellos se de trabajar el nivel de frustración, poca tolerancia y con ellos aprenden los otros niños del curso”. (Ent.3)

“Al principio, no había vínculo entonces, él no me tomaba en cuenta, yo me lo empecé a ganar, porque y de repente como, como lo hiciste si no tenías la herramienta, no tenía la experiencia. Le empecé a tocar las manos, le tocaba la cara, hacía que me mirara, lo sentaba al lado mío, hasta que así empecé de a poco, y a él, después él solo me miraba a mí, para que yo le tocara la mano, le tocara la cara, lo empecé a relacionar con otros niños, nos sacábamos fotos, mil de estrategias que se utilizaron, que salían en el momento”. (Ent.8)

6.6 Colegio como Figura Contenedora y de Conocimiento Personalizado de los Niños

En las entrevistas encontramos opiniones en que se representa al colegio bajo la figura de un espacio contenedor para los alumnos, aunque se extiende también a los padres y apoderados ya que éstos participan en reuniones con los profesores o con los especialistas. Por otro lado, los profesores expresan la existencia de un seguimiento a cada niño que permite apoyar el trabajo con ellos y que se basa en registros, carpetas, un historial, en las entrevistas a los padres, la relación profesor-alumno y la información que se va registrando en el colegio donde también participan los especialistas. Para los profesores se trata de información muy valiosa para cada profesor nuevo que recibe un curso (donde no conoce a los alumnos) para saber sobre los niños y así tener más información para

contener de mejor modo a los niños. Además, el colegio sirve también como espacio para trabajar y atender a los padres:

“la red social, yo creo que el colegio también es contenedor”. (Ent.7)

“Nosotros tenemos horas para... claro las entrevistas.... Tenemos unas horas de jefatura, y entre esas horas de jefatura, uno tiene que entrevistar a los papás, a todos los papas. Entonces...(..)puntual. Hay seguimiento personalizado. Ponte tú, nosotros tenemos un segmento de todos los niños con ciertas dificultades, a final de año entregamos un seguimiento de todos los niños, observaciones de todos, el profesor que toma el año siguiente, hay una entrega de curso. Yo le hablo de cada niño al profesor que los va a tomar. Las psicólogas están...” (Ent.7)

“claro, con los informes saber cómo ha ido cambiando el niño en sus años escolares. Que paso aquí que antes no, nunca de primero a cuarto nunca paso nada, y aquí en quinto se desbando. Te invento. Ha pasado, pero... claro los papás se separaron... hay una historia de cada uno”. (Ent.7)

“Entonces de repente el profesor de cuarto, el psicólogo de cuarto, me dice, Lili que pasó, como era Juanito. Mire era así, y así, porque uno se acuerda. O si no está todo registrado. Me han dicho a mí, oye me sirvió el registro de... y tenemos la carpeta, con toda la historia, con todos los informes”. (Ent.7)

“Al otro profesor, hay una entrevista. Una entrevista con la psicóloga, el profesor y yo. Y voy acá, Juanito a, aquí aquí y allá. Mira, aquí no hay dificultades, son apoyadores. Y eso va escrito también. Y al momento del profesor tomar ese curso, que nunca los vio, ya... voy a entrevistas, pero voy yo con este, otro niño, está con psicólogo o con psicopedagogo, o sea, hay un seguimiento total”. // (Ent.7)

ANÁLISIS DEL CURRÍCULO NACIONAL

Incluir Al Currículo La Educación Emocional

La Educación emocional, según Winston Elphick, (2017) aspira a levantar tres tipos de andamiajes educativos como elementos al servicio de una mejor interacción entre el mundo emocional y el mundo del aprendizaje:

- La construcción de una organización emocionalmente inteligente
- Potenciar la emocionalidad de las personas
- Incorporar el desarrollo emocional en el trabajo educativo.

Si bien el Ministerio de Educación ha incorporado estos conceptos en diversos ámbitos, entre ellos la Política de Convivencia Escolar, en Objetivos de aprendizajes transversales, en los OIC y en los ejes temáticos de orientación, al realizar las entrevistas las docentes manifiestan:

Si fuese en el currículo sería una sobrecarga de cosas. Claramente. Tendría que ser un programa aparte. //(Ent.6)

Creo que a la asignatura de orientación falta darle más relevancia, porque por lo general hay profesores que, en esas asignaturas, pasan otras cosas, como es una hora de clases, yo creo que es necesario abordarlo, como más seriamente, el tema de la orientación. //(Ent.8)

Nosotros tenemos uno de desarrollo emocional, y uno de convivencia, que es totalmente distinto. Aparte de los que trae la editorial Santillana, y aparte de los que trae el ministerio, pero el colegio tiene sus planes propios. a nosotros nos pasan las actividades para el año completo. (Ent.6)

Actualizar material entregado por el MINEDUC (Ent.2)

No, yo creo que no. Igual falta. Igual uno tiene la intención, pero como no hay una formación. Uno hace lo que uno cree correcto. Pero a lo mejor, eso no es lo correcto. (Ent.5)

Yo siento comparando, desde que empecé a trabajar hasta ahora, ha cambiado mucho.... es más necesarios. Los profesores hemos tenido que asumir muchos roles, que antes... acumulando muchas cosas que antes..., porque si uno lo piensa un poco frío, uno debería enseñar. Pero uno al final termina siendo muchas cosas...si todo, uno lo nota hasta en las entrevistas con los papas siendo psicóloga, dando consejos, más que trabajando directamente lo que está sucediendo con sus hijos. //(Ent.6)

Por otra parte al analiza el Currículo 2009 Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de enseñanza básica del primer ciclo (MINEDUC) se entregan los OFT Objetivos Fundamentales Transversales de diferentes asignaturas, donde se puede observar que en asignaturas como lenguaje en primero y segundo básico se trabaja como objetivo transversal el “Conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno”, lo que para tercero y cuarto básico se suman ideas como “Valorar la diversidad” y “Valorar la vida en sociedad”, en Matemáticas, de 1° a 4° básico además del conocimiento de sí mismo, se suma “autoestima”, en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, además del conocimiento en sí mismo, “valorar la vida en sociedad” y “respetar y valorar las ideas y creencias distintas a las propias”, en Ciencias Naturales se repiten “Valorar las ideas y creencias distintas a las propias” y “Conocimiento de sí mismo”.

Dentro de los sectores de aprendizaje donde se menciona la carga semanal horaria se menciona que Orientación se debe incorporar de 5° básico en adelante, pudiendo los colegios disponer para su realización, del tiempo de libre disposición donde pueden

trabajar según su PEI y sus programas para el desarrollo integral de sus alumnos del primer ciclo (Bienestar de alumnos, Afectividad etc).

La Ley General de Educación establece que la categoría de prescripción curricular son los Objetivos de Aprendizaje (OA). Las Bases Curriculares definen dos categorías de Objetivos de Aprendizaje que, en su conjunto, dan cuenta de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que los alumnos deben aprender para satisfacer los objetivos generales para el nivel de Educación Básica indicados en la ley. Estos son Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para todo el primer ciclo y Objetivos de Aprendizaje por curso y asignatura. (Curriculumlineamineduc.cl 2012).

Tabla 6. Análisis Objetivos Aprendizajes Transversales (2009)

	1° Básico	2°Básico	3°Básico	4°Básico
Lenguaje	E.- Reflexionar sobre sí mismo, sus ideas y sus intereses para comprenderse y valorarse. F.- Demostrar empatía hacia los demás. G.- Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista, reconociendo el diálogo como herramienta de enriquecimiento personal y social.	E.- IDEM F.- IDEM G.- IDEM	E.- IDEM F.- IDEM G.- IDEM	E.- IDEM F.- IDEM G.- IDEM
Matemática	D.- Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades. F.- Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa.	D.- IDEM	D.- IDEM	D.- IDEM
Historia, geografía y ciencias sociales	I.- Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.	I.- IDEM	I.- IDEM	I.- IDEM

Ciencias naturales	-	-	-	-
---------------------------	---	---	---	---

Al revisar los Objetivos de Aprendizaje Transversales del primero ciclo, llama la atención que sean los iguales para el nivel, sin tomar en cuenta la diferencia de edad y desarrollo de cada nivel, tanto físico, intelectual y social de los alumnos, lo que nos dice, que no existe una real preocupación por el desarrollo de estas habilidades socioemocionales, como tampoco se está valorando su importancia como aporte real a la formación integral de los adultos del futuro.

En el resto de las asignaturas como educación física, música y artes no se menciona nada relacionado con el desarrollo de la educación socioemocional.

En el Currículo de 2012, se incluye Orientación de primero a cuarto básico se organiza por ejes temáticos, de los cuales se destacan el eje de Crecimiento Personal y el de Relaciones Interpersonales, de los que emanan nuevamente el conocimiento de sí mismo, valoración personal y el desarrollo emocional. Las horas pedagógicas que se realizan en este ciclo varían de 24 horas en primero y cuarto básico a 19 de segundo y tercero básico en total al año.

Tabla 7. Análisis Objetivos Aprendizaje en Orientación 1° Ciclo Básico (2012)

Eje. Crecimiento personal	- Conocimiento de sí mismo y valoración personal - Desarrollo emocional			
	1°	2°	3°	4°
	-Identificar emociones experimentadas por ellos y por los demás y distinguir diversas formas de expresarlas. OA2	OA2	-Identificar y aceptar sus propias emociones y las de los demás, y practicar estrategias personales de manejo emocional (por ejemplo, esperar un tiempo, escuchar al otro y considerar su impacto en los demás). OA2	OA2
Eje. Relaciones interpersonales	- Convivencia - Resolución de conflictos interpersonales			
	-Identificar conflictos que surgen entre pares y practicar formas de solucionarlos, como escuchar al otro, ponerse en su lugar, buscar un acuerdo, reconciliarse. OA6	OA6	-Manifestar actitudes de solidaridad y respeto, que favorezcan la convivencia, como: •actuar en forma empática •utilizar un buen trato OA5- Identificar conflictos que surgen entre pares y practicar formas de solucionarlos, como escuchar al otro, ponerse en su lugar, buscar un acuerdo, reconciliarse. OA6	OA5 OA6

Dependerá de los establecimientos, si cuentan con programas de apoyo al desarrollo integral de los alumnos de este ciclo y si son aprovechadas esas horas, o en la realidad son utilizadas para realizar apoyo a otras asignaturas, dado que no necesariamente lo descrito se realiza al interior de las aulas

V.- CONCLUSIONES

De manera general, es posible concluir que las representaciones sociales de las docentes entrevistadas con respecto a la educación socioemocional al interior del aula, refieren un beneficio en el proceso de enseñanza y aprendizaje, asociado al fomento de buenos climas escolares, que favorecerían aspectos afectivos como la autoestima de los estudiantes y con ello el rendimiento escolar positivo.

Por otra parte, se asocia que el desarrollo de competencias socioemocionales al interior del aula es producto de la generación de vínculos entre docentes, estudiantes y comunidad educativa, potenciando habilidades intrapersonales e interpersonales definidas como competencias del siglo XXI y claves para el desarrollo del país.

En cuanto a las representaciones con respecto al rol que cumplen tanto los docentes, otros profesionales, como también las familias en la educación socioemocional de los estudiantes. Se evidencian diferencias en el discurso a partir de la realidad social en la que se desempeñan las docentes, siendo posible identificar el nivel socioeconómico, la composición familiar, las herramientas socioemocionales que se educan al interior de las familias y las problemáticas que viven directamente en su entorno social los niños/as, todo lo cual afectaría el proceso educativo. Por otro lado, trabajar con lo socio-emocional es entendido como algo muy necesario de hacer actualmente en los colegios, expresando una inquietud sobre quién más podría hacerlo si no fueran ellos en su rol de profesores.

En la representación que hacen los profesores del deber de educación de lo socioemocional aparecen aspectos relacionados a un tipo de familia que no puede (o no

sabe) desarrollar habilidades socioemocionales en sus hijos, por falta de tiempo, presión laboral o económica, y que no necesariamente es asociada a pobreza por falta de acceso a cosas materiales, sino a una falta de presencia de los padres reemplazada por regalos. Haciendo que la responsabilidad de educar en habilidades socioemocionales recaiga en el colegio.

Sin embargo, las docentes se reconocen a sí mismas participando con protagonismo en la construcción socioemocional de los niños/as, pues el espacio del colegio sería un lugar protegido para poner en práctica estrategias de educación socioemocional. Aunque observan que muchas veces los padres las desvalorizan en este protagonismo, pues sus opiniones sobre lo socioemocional de los niños/as, muchas veces no son consideradas. Siendo que la dedicación, atención y tiempo de contención emocional ocupa una buena parte del tiempo de jornada escolar.

Las docentes creen necesario que un niño o niña sepa explicar lo que ocurre y afecta, de modo tal de no interrumpir su ciclo de enseñanza aprendizaje. Frente a esto se identifica que las docentes le asignan importancia al manejo de conocimientos profesionales de educación socioemocional para introducir prácticas al aula, pero que no se sienten preparadas, producto de su formación inicial o porque la profundidad de estrategias de abordaje ha sido delimitada al campo de acción de otros profesionales como psicólogos, asistentes sociales, psicopedagogos, etc. Quienes son los que finalmente muchas veces guían con directrices el trabajo con los padres para potenciar su contexto familiar.

Con respecto a la diferenciación de significados que las docentes de escuelas municipales y privadas le atribuyen a la educación socioemocional, no se encontraron grandes diferencias. Las entrevistadas consideran importante la promoción de la educación socioemocional en sus alumnos a partir de la construcción de un vínculo de afectividad y confianza entre pares y profesores para favorecer autoconceptos sociales positivos, habilidades comunicacionales en tanto permiten interpretar y valorar las emociones del sí mismo y del resto, modelaje de relaciones auténticas, prevención de conflictos, aprendizaje en reconocimiento y expresión emocional, favoreciendo el desarrollo de la personalidad al solucionar problemas para generar aprendizajes significativos que los prepare para la incorporación al mundo adulto.

Por otra parte, los discursos de los/as docentes respecto a la incorporación a las políticas educativas del concepto socioemocional para promover una educación integral, subrayan la importancia de promover “valores” que engloben los ámbitos de las emociones, del cuerpo y del sentir, siendo el estudiante un ser que vivencia su educación no sólo como un receptor de información sino como parte de un proceso que va más allá de los contenidos entregados. En ese sentido, la educación integral, sería aquella que va más allá de lo pedagógico y sus rendimientos en pruebas estandarizadas como el SIMCE, dado que sólo la focalización en este ámbito la convierte en una educación en falta y negativa frente al proceso de desarrollo del alumno/a.

De este modo, la educación integral estaría asociada a valores que impulsa o no cada establecimiento en su PEI y en relación a otras características centrales del proceso educativo, como es el crecimiento personal, las relaciones interpersonales, el conocimiento de sí mismo, la valoración personal y el desarrollo emocional. Que se expresan en el respeto, disciplina y sensación de felicidad al formar parte de un proceso educativo.

En cuanto a la identificación en la política educativa chilena, de elementos que favorecen y/o obstaculizan la inclusión de la educación socioemocional en los procesos educativos, es posible señalar una deficiencia en cuanto a contenido y habilidades de formación en educación socioemocional.

Esto se expresa respecto a la crítica en la formación inicial de sus carreras universitarias, pues es vista como débil o deficiente para trabajar con las exigencias socioemocionales de los niños en la sociedad actual e incluso en aquellos con NEE en donde se enfatiza el contar con estas herramientas.

Siendo una propuesta de fortalecimiento el incorporar contenidos y didáctica a la formación inicial para ejercer la pedagogía en temáticas de educación socioemocional. Pues en la actualidad se perciben a sí mismas realizando una educación socioemocional, de una manera más intuitiva, dependiendo de su experiencia, vocación, compromiso, que cada una tenga. Así, se podrían distinguir algunos profesores que tendrían mayor facilidad que otros para incorporar este tipo de herramientas socioemocionales en sus clases, pese

a no haber tenido nunca un curso de este tipo, relacionando el saber socioemocional a la práctica propia de la profesión docente, proponiendo el poder contar con actualizaciones especializadas en contenidos socioemocionales y fortalecer sus conocimientos y herramientas socioemocionales para ser usados con los niños en el aula, con los apoderados en las reuniones y en validación profesional al discutir con otros profesionales que participan de la comunidad educativa sobre abordaje de situaciones específicas.

Sin embargo, el trabajo socioemocional con los niños en profundidad, es representado descansando en la experticia de especialistas (internos y externos al colegio) que poseen otros saberes y que éstos debiesen apoyar el proceso de derivación del trabajo de lo socioemocional que realizan los profesores, pues las docentes no se sienten con posibilidades de abordar dichos contenidos.

Por otro lado, también en la identificación en la política educativa chilena, de elementos que favorecen y/o obstaculizan la inclusión de la educación socioemocional en los procesos educativos nos encontramos con que el currículo nacional incorpora conceptos vagos en los ejes temáticos de orientación, que si bien fortalecen el valorar las ideas personales y creencias del conocimiento de sí mismo e interacción con el resto, no diferencia por nivel de edad y desarrollo de físico, intelectual y social de los alumnos, lo que induce a concluir que no existe una real preocupación por el desarrollo de estas habilidades socioemocionales, como tampoco se está valorando su importancia como aporte real a la formación integral de los adultos del futuro.

La contribución de la presente investigación busca promover la educación socioemocional a nivel nacional, logrando incentivar a partir del análisis el desarrollar prácticas y recursos en la totalidad de los docentes a fin de convertirlos en mediadores del proceso de desarrollo que el niño necesita al interior del aula o que el docente estime necesario que debe desarrollar.

Es por ello, que la propuesta apunta a que, a partir de las representaciones sociales, se abra la discusión para que cada establecimiento educacional pueda definirse a partir de su contexto y reflexionar junto a sus estamentos, cuál es el proceso formativo coherente en educación socioemocional que se requiere desarrollar en el aula y trabajar la gestión de currículo para implementarlas, sin perder de vista su esencia de mentor de un proceso de enseñanza- aprendizaje.

Haciendo esto, se estará respondiendo en su totalidad al Art 2° de la Ley LGE que señala “La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo, espiritual, ético moral afectivo intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. (...) capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”.

Con toda esta información es importante abrir la discusión acerca de la forma en que la enseñanza de educación básica chilena, fomenta la preparación de los niños para la vida adulta

Las limitaciones de la presente investigación y que limitan el alcance de la misma, son importantes para considerar posibles sugerencias o recomendaciones de política educativa.

La investigación, no pretende concluir de manera única y exclusiva, es necesario precisar que la muestra fue pequeña y que tuvo un foco en dos comunas de la Región Metropolitana, por lo que los resultados obtenidos no se pueden generalizar. En este sentido futuras investigaciones podrían considerar un mayor número de comunas de modo de tener un panorama más completo de la realidad en cuanto al concepto de educación socioemocional en el país.

De estas limitaciones, sería interesante que futuras investigaciones profundizaran en las prácticas, currículo, pedagogía y clima institucional que se pueden observar al interior del colegio y sobre todo cuando los docentes se encuentran en ejercicio de su profesión. Asimismo, se podría indagar en profundidad sobre los posibles efectos positivos que lo socioemocional provoca en el rendimiento escolar. Por otro lado, sería interesante evaluar las resistencias que podrían presentar otros docentes con respecto a implementar la educación socioemocional al interior de las aulas chilenas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abarca Castillo, M. M. (2003). La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica. Universitat de Barcelona. recuperado en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42457>
2. Álvaro, J.L, diccionario crítico de ciencias sociales (2017) representaciones sociales. recuperado en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/r/representaciones_sociales.htm
3. Araya, S: Representaciones sociales. Recuperado en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
4. Asmussen, P. C., & Corcione, A. C. (2017). Educar desde las emociones: panorama docente en la educación chilena. Revista Científica de Ciencias de la Salud.
5. Arias, L. A. C. (2010). Desarrollo emocional. recuperado en: https://es.wikipedia.org/wiki/desarrollo_emocional
6. Archivo Nacional, (2017) Creación de Escuelas en Chile (1860- 1920) Recuperado en: <http://www.archivonacional.cl/616/w3-article-8099.html>
7. Agencia de la Calidad (207) Los Indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada. Recuperado en: <http://www.agenciaeducacion.cl/wp->

content/uploads/2016/02/Estudio_Indicadores_desarrollo_personal_social_en_establecimientos_chilenos.pdf

8. Àvalos, B. (2013) ¿Hèroes o Villanos? La profesión docente en Chile. Salesianos, Santiago de Chile.
9. Bisquerra, R. (2017) El Concepto de la educación emocional. Recuperado en: <http://sentirypensar.aprenderapensar.net/2010/11/18/el-concepto-de-la-educacion-emocional/comment-page-1/>
10. Berger, C., & Álamos, P., & Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13 (2), 627-638. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/html/647/64732221019/>
11. Bar-On (2014) recuperado en: <http://www.lauracoaching.com/entrevista-al-dr-reuven-bar-on-experto-en-inteligencia-emocional>
12. Braunstein, N. (1997). *psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia lacan)*, México D.F siglo veintiuno editores.
13. Bravo (2014) *La voz de los maestros educación y aportes para el debate*.
14. Bellei y Morawietz (2016) recuperado en: http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=809&langSite=es
15. Beyer, H. (2017) *Una alternativa efectiva para fortalecer la educación pública*
Recuperado en:

https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160513/asocfile/20160513161231/pder427_hbeyer.pdf

16. Berger, Christian, Álamos, Pilar, Milicic, Neva, Alcalay, Lidia, Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos *Universitas Psychologica* ISSN 1657-9267 recuperado en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64732221019>
17. Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M., & Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos.
18. Berger, Christian, Álamos, Pilar, Milicic, Neva, Alcalay, Lidia, Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos *Universitas Psychologica* ISSN 1657-9267 Recuperado en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64732221019>
19. Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el bienestar y aprendizaje socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *revista latinoamericana de psicología*, 46, 169-177. recuperado en:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0120053414700202>
20. Biblioteca Congreso Nacional [BCN], 2011, Decreto n° 439
21. Bona, C. (2017) *La nueva educación*. S.A.U, Barcelona.

22. Cassasus, J. (2017). Curso de formación en educación emocional, apuntes de clases.
23. Castillo J; Contreras, D. (2012) UNICEF: El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. una revisión para el caso chileno. Recuperado en: <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2014/10/libro-informe-desarrolloprod-10619p.pdf>
24. Castillo y Contreras, 2014. El papel del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión del caso chileno. PNUD- UNICEF ISBN: 978-956-7469-55-0, Santiago de Chile. LOM.
25. Céspedes, A (2014) 100 Preguntas sobre educación escolar. Ediciones b Chile S.A.
26. CIAE (2016) Estudio: Cómo perdieron importancia en la educación chilena las competencias del siglo XXI. Recuperado en: http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=809&langsite=es
27. CIAE (2016) La difícil introducción de competencias para el siglo xxi en la educación chilena. Recuperado en: http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=936&externo=banner
28. CIPER (2014) el SIMCE: Una herramienta sin sentido para la educación en Chile. Recuperado de: <http://ciperchile.cl/2014/02/19/el-simce-una-herramienta-sin-sentido-para-la-educacion-en-chile/>

29. Congreso Mundial de Educación, (2011) “Construyendo el futuro a través de la educación de calidad. Apuntes de clases MPE (2016)
30. Cox,2003, en p. 19. Castillo y Contreras, 2014. El papel del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión del caso chileno. PNUD- UNICEF ISBN: 978-956-7469-55-0, Santiago de Chile. LOM.
31. Departamento Sociología, Universidad de Alicante (2016) “La entrevista en profundidad”. Recuperado en: https://personal.ua.es/es/francisco-frances/materiales/tema4/la_entrevista_en_profundidad.html
32. Diario La Tercera (2016): U. de Harvard dice que escolares chilenos no son educados con habilidades sociales. Recuperada en: <http://www.latercera.com/noticia/u-harvard-dice-escolares-chilenos-no-educados-habilidades-sociales/>
33. Decreto 511 exento/1997 Recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=71532>
34. Dipres (2017) Informes Sociales: Recuperado en:
- a. <http://www.dipres.gob.cl/594/w3-article-111763.html>
 - b. http://www.dipres.gob.cl/594/articles-140852_doc_pdf.pdf
 - c. http://www.dipres.gob.cl/595/articles-139714_informe_final.pdf
35. Echeverría, R. (2003). Ontología del lenguaje. JC Sáez editor.
36. Educar Chile (2014) Orientaciones para el desempeño del

- a. Profesor Jefe Educación Básica Recuperado en:
- b. http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/CR_Herramientas/PDF_profesor_jefe/ProfesorJefe_basica_LISTO.pdf
37. Gallego, A. (2002). Competencia y resultados educativos: Teoría y evidencia para Chile. Cuadernos de economía, 39(118), 309-352. Recuperado en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-68212002011800003>
38. Garay, Ana, Iñiguez, Lupicinio, Martínez, Luz Ma, La perspectiva discursiva en psicología social. Subjetividad y Procesos Cognitivos [en línea] 2005, [Fecha de consulta: 31 de octubre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630246006>> ISSN 1666-244X
Recuperado en: <http://www.redalyc.org/html/3396/339630246006/>
39. Goleman, D. (1998). La Práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairos.
40. Goleman, D. (1999). La inteligencia emocional en la empresa. Buenos Aires: Javier Vergara Editor
41. Goleman, D. y Senge, P. (2016). Triple Focus. Barcelona: Ediciones B
42. Gómez Nocetti, V., Muñoz Valenzuela, C., Silva Peña, I., González, M. P., Guerra Zamora, P., & Valenzuela Carreño, J. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. *Perfiles educativos*, 36(144), 173-188.

43. Haquin, D. M. (2017). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista electrónica diálogos educativos*, 11(22), 4-15.
44. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*, Santiago: Mac Graw Hill.
45. (IDH 2012): Informe sobre desarrollo Humano en Chile 2012 (Libro UNICEF)
46. Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4). Recuperado en:
<http://www.redalyc.org/html/2170/217015570004/>
47. Ley General de Educación n° 20370. ministerio de educación (2009) recuperado en: <http://www.leychile.cl/navegar?idnorma=1006043>
48. López, e. (2012) La educación emocional en la escuela. Recuperado en:
<http://www.educacionemocionalescuela.com/lopez-cassa-elia-educar-las-emociones-en-la-infancia-0-a-6-anos-reflexiones-y-propuestas-didacticas/>
49. Lorente, L.; Ramos, G. Y Pérez, A (2016) Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria aula de encuentro, N° 18, volumen 1. páginas 129-154 recuperado en:
[file:///c:/users/cielo%20alarc%c3%b3n/downloads/2874-9456-1-pb%20\(2\).pdf](file:///c:/users/cielo%20alarc%c3%b3n/downloads/2874-9456-1-pb%20(2).pdf)
50. Martinic, S. (2016) El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. Recuperado en:
a. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/1135640053603337>

51. Iñiguez, L. Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales
Recuperado en: <http://psicologiasocial.uab.cat>
52. Merino Y Pantoja (2013). Investigación cualitativa sobre la representación social de anarquismo de un grupo de estudiantes secundarias y secundarios. (tesis de licenciatura psicología, universidad del Biobío). Recuperada de:
http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/333/1/merino%20mu%c3%b1oz_valeria.pdf
53. Milicic 2013 Revista Prelac, Protagonismo Docente. Recuperada en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
54. Martinic & Elacqua (2010). ¿Fin de ciclo?: Cambios en la gobernanza del sistema educativo. Chile: UNESCO.
55. Méndez (2017) La investigación comprensiva o interpretativa. Recuperado en:
<https://es.scribd.com/doc/94706461/La-investigacion-comprensiva-o-interpretativa>
56. MINEDUC (2017) Currículum en línea recuperado en:
<http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-61153.html>
57. Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Buenos Aires, Athenea
58. Orieta (2017) “Desarrollo Evolutivo”: Recuperado en
<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/etapas%20del%20desarrollo%20evolutivo.pdf>

59. Pérez, f. (2004) UAHC, Escuela de psicología, Psicología de la personalidad, semestre primavera, Santiago.
60. Paul Tough, How Children Succeed, 2012
61. ¿Qué es el SIMCE? (2016) recuperado en:
<http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>
62. Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G., & Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3–6 años). *cultura y educación*, 17(1), 5-17.
63. Reimers. F. (2016) Resumen ejecutivo “La enseñanza y aprendizaje para el siglo XXI”. Recuperado en:
https://globaled.gse.harvard.edu/files/spanish_executive_summary_final_160517.pdf
64. Repetto Talavera, Elvira; Pena Garrido, Mario; (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. REICE. revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, sin mes, 82-95.
65. Rodríguez, E (2016). Habilidades sociales en la infancia: ¿Cuáles son y cómo desarrollarlas? Recuperado en:
<https://psicologiyamente.net/desarrollo/habilidades-sociales-infancia#>
66. Rodríguez, M (2017). Educación en género y sexualidad como posibilidad de cambio cultural: una mirada desde las políticas educativas y las representaciones sociales de los/as docentes con jefaturas de curso. Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación, PUC.

67. Rojas (2016) Material PPT Políticas Educativas II. UDD. MPE
68. Rosas, R., & Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré que CI tienes: Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Ediciones UC. Recuperado en: <http://ciperchile.cl/2013/12/03/dime-en-que-colegio-estudiaste-y-te-dire-que-coeficiente-intelectual-tienes/intelectual-tienes/>
69. Secretaría de educación pública, México, (2017) Habilidades sociales. recuperado en: <http://www.construye-t.org.mx/inicio/hse>
70. Superintendencia de Educación (2017) Indicadores de Desarrollo Social. Recuperado en: <https://www.supereduc.cl/estudios-y-estadisticas/los-indicadores-de-desarrollo-personal-y-social-en-los-establecimientos-educacionales-chilenos-una-primera-mirada/>
71. Treviño, E., Valenzuela, J. P. Y Villalobos, C. (2014). Segregación académica y socioeconómica al interior de la escuela: magnitud, evolución y principales factores explicativos. informe final Fonide N° 711296, MINEDUC. Recuperado en: http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201604111620280
72. Taylor, S. Y Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, buenos aires: Paidós. Recuperado en: <http://www.instituto178.com.ar/academicos/catedras/verandi/taylorybogdan-introduccionalosmetodoscualitativosdeinvestigacion.pdf>
73. UNESCO (1996) Informe Delors. “La educación encierra un tesoro. Recuperado en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

74. Vigotsky, L. S. (1979). Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Grijalbo.

ANEXOS

Anexo 1.- Carta de Consentimiento a Director(a) Establecimientos.



Carta informativa consentimiento institucional de participación

Este formulario de Consentimiento Informado va dirigido al representante designado del establecimiento _____, Don (ña) _____ a quién invitamos a participar en la investigación titulada "Cuáles son las Representaciones Sociales de Docentes de primer ciclo frente al desarrollo de prácticas de educación socioemocional al interior del aula", perteneciente al Magister de políticas Educativas de la Universidad del Desarrollo, en el marco de la línea investigativa iniciada el 2016. El objetivo de este estudio será reconocer las representaciones de los o las docentes de primer ciclo que se desempeñan en colegios particulares y públicos de las comunas de Providencia y puente Alto respecto a la educación socioemocional y su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje

Para esta investigación, nos interesa que usted nos brinde información general. En caso de incertidumbre, puede dirigirse a mí o al Director del estudio en el siguiente correo: mbravo@udd.cl. Si acepta participar, dentro de las próximas dos semanas se comunicará con usted un investigador del proyecto para que nos informe quién es la persona más idónea para darnos una entrevista en búsqueda de la información ya señalada. Requeriremos el nombre y número de teléfono para contactar a dicha persona e informar acerca del estudio, así como le solicitaremos completar un Formulario de Consentimiento Informado Individual. La persona que otorgue la entrevista puede negarse a contestar cualquier pregunta. No existen respuestas correctas o incorrectas. La duración de la entrevista será de aproximadamente 30-45 minutos y será grabada en audio y transcrita para su posterior análisis. Los datos personales se manejarán bajo estricto anonimato, y toda información obtenida a partir de estos será absolutamente confidencial. Sólo los colaboradores directos del grupo de investigación tendrán acceso a los datos, personas que además son responsables del resguardo de estos. Los datos serán eliminados una vez terminado el estudio.

Una vez concluido el proyecto, los resultados globales de este estudio serán publicados en una tesina y se le hará llegar una copia. Esperamos que su participación en esta investigación permita una mejor comprensión acerca de la educación socioemocional en la educación chilena. Sin embargo, el único beneficio de un informante clave es la satisfacción de contribuir a nuevos conocimientos que pueden ayudar a reducir el daño en Chile.

Si desea también puede contactarse con la Escuela de Gobierno, a través de la Dirección de Formación Continua de la Universidad del Desarrollo (Director Sr. Mauricio Bravo e-mail: mbravo@udd.cl, Teléfono: (56 2) 23279446), para aclarar cualquier duda sobre su participación en la investigación. Si tiene más preguntas acerca de nuestro estudio, por favor escribir a las Investigadoras Responsables Cielo Alarcón e-mail: cielo.alarcon@gmail.com y Larissa Riveros e-mail: Larissa_riveros@yahoo.com. Puede hacer más preguntas sobre cualquier parte del estudio de investigación, si así lo desea.

He leído la información anterior.

He tenido la oportunidad de hacer preguntas al respecto y todas han sido contestadas para mí satisfacción.

Consiento voluntariamente a participar como informante clave para esta investigación.

Este documento se firma en dos copias, quedando una copia para cada firmante.

Nombre informante: _____

Firma: _____

Nombre Investigador: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo 2.- Consentimiento Informado para Docentes



EL CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPANTES

Título del Proyecto: ¿Cuáles son las Representaciones Sociales de Docentes de primer ciclo frente al desarrollo de prácticas de educación socioemocional al interior del aula?

Investigación perteneciente al Magister de políticas Educativas de la Universidad del Desarrollo, en el marco de la línea investigativa iniciada el 2016. El propósito de este documento es entregarle toda la información necesaria para que Ud. pueda decidir libremente si desea participar en la investigación que se le ha presentado previamente en forma verbal.

El objetivo de este estudio será reconocer las representaciones de los o las docentes de primer ciclo que se desempeñan en colegios particulares y públicos de las comunas de Providencia y puente Alto respecto a la educación socioemocional y su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Al respecto, expongo que:

He recibido una explicación satisfactoria sobre el propósito de la actividad, así como de los beneficios sociales o comunitarios que se espera éstos produzcan. Mi participación consistirá en responder preguntas de una entrevista (abiertas y cerradas), que tomará aproximadamente 30-45 minutos. Estoy consciente de que la sesión será grabada en audio y luego transcrita por el entrevistador, con el propósito de analizar posteriormente las ideas expresadas.

Además, estoy al tanto de que toda información que se recoja es confidencial, por lo que no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y se manejarán de forma anónima. Dicha información no será conocida por otras personas que no sean el investigador titular y el equipo de investigadores a cargo de su análisis. Los datos serán eliminados una vez finalizado el estudio.

La decisión de participar en esta investigación, es absolutamente voluntaria. Si deseo no participar en ella o, una vez iniciada la investigación, no deseo seguir colaborando, puedo retirarme sin apelar a justificación. En ambos casos, se me asegura que la negativa no traerá ninguna consecuencia. Si lo solicito, una vez terminada la investigación, puedo acceder a un informe final general.

He leído la información anterior.

He tenido la oportunidad de hacer preguntas al respecto y todas han sido contestadas para mi satisfacción. Consiento voluntariamente a participar como informante clave para esta investigación.

Este documento se firma en dos copias, quedando una copia para cada firmante.

Nombre informante: _____

Firma: _____

Nombre Investigador: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo 3. Pauta Guía entrevista docente.

Pauta de Entrevista

Temas y subtemas

1. Educación Emocional (concepto)
 - 1.1 Significado de educación emocional (asociado a su propia definición)
 - 1.2 Componente de la educación emocional (que elementos forman parte de la educación emocional, que entienden por emociones, etc)
2. Educación Emocional (en el aula, práctica docente, ejemplo concretos etc)
 - 2.1 Prácticas docentes en el aula y en la escuela (que cuenten como lo trabajan o si no lo trabajan, etc)
 - 2.2 Ejemplos de cómo abordar la educación emocional (pedir ejemplos concretos según algunos casos, puedes partir señalando casos tú, como por ejemplo, que hacen cuando un/a estudiantes tiene baja autoestima o episodios de ira, etc)
 - 2.3 Ejemplos de cómo ve el trabajo de sus pares docentes
 - 2.4 Actividades o acciones que sean implementadas como parte del PEI o el PME
 - 2.5 Importancia del contexto socioeconómico en la educación emocional (abordar preguntas respecto a las diferencias que pueden visualizar o hacer los/as docentes según NSE, creencias respecto a que en un contexto vulnerable se necesita más o menos, etc)
3. Formación en educación Emocional (Inicial y/o desarrollo profesional docente)
 - 3.1 Formación inicial docente
 - 3.2 Desarrollo Profesional docentes (Perfeccionamiento, capacitaciones, diplomado, aprendizaje entre pares, trabajo colaborativo, etc)
 - 3.3 interés en adquirir herramientas para el trabajo en educación emocional
4. Rol docente en educación emocional
 - 4.1 Opiniones respecto al rol docente en educación emocional
 - 4.2 Manejo y preparación para responder a dicho rol (opiniones)
 - 4.3 Importancia del rol docente en la generación y mantención de los vínculos
5. Valoración de educación emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje
 - 5.1 Importancia en los aprendizajes de los/as estudiantes
 - 5.2 Importancia de la educación emocional en los resultados de pruebas estandarizadas (simce, pruebas de nivel, notas, asistencia, etc)
 - 5.3 Importancia de la educación emocional en el vínculo con las familias de los estudiantes
6. Educación emocional y políticas educativas
 - 6.1 Necesidad e importancia de incluir la educación emocional en las políticas educativas (a nivel nacional y a nivel institucional (pei, pme)
 - 6.2 Propuestas para la inclusión de educación emocional (En FID, en DPD, en el curriculum, en la evaluación docente, etc)

