

ÍNDICE

RESUMEN.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
ANTECEDENTES	9
1. La educación escolar desde la convivencia	9
1.1. La convivencia escolar como una finalidad de la educación	10
1.2. La convivencia escolar en Chile desde la política pública	13
1.3. La convivencia escolar: valores democráticos, desarrollo socioafectivo y formación ciudadana	18
1.3.1. Los valores democráticos que involucra la Convivencia Escolar.....	19
1.3.2. Desarrollo socioafectivo	20
1.3.3. Formación ciudadana.....	22
2. Formación inicial docente	24
2.1. Características de la formación inicial docente	25
2.2. Formación inicial docente en convivencia y rol del profesor respecto a la Convivencia Escolar	28
OBJETIVOS	34
MÉTODO	35
RESULTADOS	40
1. Perfiles de egreso.....	40
2. Mallas curriculares.....	42
3. Programas de estudio	43
3.1 Realidad sociocultural de la escuela.....	44
3.2 Políticas educativas y transversalidad	45
3.3 Valores democráticos	47
3.4 Desarrollo socioafectivo	48
3.5 Formación ciudadana.....	49
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	53
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS.....	72

RESUMEN

La convivencia escolar refiere a las interrelaciones entre los miembros de una comunidad educativa. Es considerada como un objetivo educativo que busca promover el desarrollo de capacidades ciudadanas democráticas en los estudiantes. En la escuela, como ámbito social idóneo para *aprender a vivir juntos*, los docentes juegan un rol elemental en la promoción de la convivencia escolar, pero no existe certeza si la relevancia de esta ha impactado en la formación de profesores. Esta investigación identifica la presencia de conocimientos y habilidades relativas a convivencia escolar en la formación inicial docente mediante el estudio de sus perfiles de egreso y mallas curriculares, junto con un análisis de contenido temático de los programas de estudio, destacando que: en las tres fuentes informativas los conceptos sobre convivencia escolar en general están presentes y manifiestan diferente fuerza, sin embargo, están inconexas respecto a la exposición de la temática; la aparición de los conceptos tiende a ser diseminada y poco armónica; el enfoque es teórico, orientado a los conocimientos por sobre la generación de habilidades relacionales. Por lo tanto, se conjetura cierta incoherencia curricular y un déficit que es congruente con los antecedentes empíricos, generando un importante desafío respecto a la educación integral.

Palabras claves: convivencia escolar, formación inicial docente, valores democráticos, escuela, estudiante.

INTRODUCCIÓN

Según los conocimientos brindados por Vygotsky, la educación implica el desarrollo potencial del sujeto así como la expresión y crecimiento de la cultura humana (Moll, 1993, citado en Ahumada y Tapia, 2013), lo cual supone un progreso a nivel del sujeto y, a su vez, a nivel de sociedad. Por tanto, es posible considerar a la educación como uno de los principales factores que participan en el desarrollo de las personas, grupos humanos y naciones; de este modo, pasa a adquirir un rol fundamental en el entramado social. En efecto, un objetivo básico y fundamental de la comunidad debe apuntar al enriquecimiento de la educación para así potenciarla y reforzarla continuamente, lo cual requiere una inversión importante de tiempo y recursos, así como también una legislación minuciosa de las condiciones que facultan la existencia de las diversas instituciones educacionales enmarcadas en el sistema educativo.

Entre las finalidades del sistema educativo, cabe subrayar las dos siguientes: se espera que el/la estudiante construya aprendizajes y los utilice como medio para incorporarse en una cultura eficiente que le permita manejarse en la sociedad y progresar académica y profesionalmente (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2010); a su vez, se pretende que la vida en la escuela transcurra en un clima de respeto y cordialidad, lo cual favorecerá el desarrollo social y afectivo de ellos/as. En este sentido, se torna relevante hacer alusión a los pilares de la educación propuestos por Delors (1996), quien manifiesta que la educación debe organizarse alrededor de cuatro aprendizajes fundamentales: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*. Los pilares mencionados sostienen una educación integral que incluye los diversos ámbitos de la vida humana, mediante lo cual se aspira a formar sujetos en consonancia con el contexto sociocultural y político propio del país que, en el caso de la cultura occidental, corresponde especialmente a valores democráticos y una convivencia armoniosa (Peiró, 2012). Debido a la relevancia del *aprender a vivir juntos*, la presente investigación, realizada en Santiago de Chile durante el año 2014, procura abordar la educación en convivencia al interior de la escuela e indagar la presencia de conocimientos y habilidades relativas a convivencia escolar en la formación inicial docente (específicamente en el plan común de la carrera de Pedagogía en Educación Media y sus diversas menciones, impartida por una institución universitaria pública).

Para alcanzar una pedagogía integral de este estilo, es necesario que la escuela incorpore una lógica educativa que trascienda el aprendizaje instruccional, cognitivo y dogmático, con la intención de cultivar y promover habilidades que aporten en el desarrollo global del estudiante y en su desenvolvimiento al interior de la sociedad. En tal sentido, son habilidades de carácter transversal que, además de mejorar el clima escolar, deben ser interiorizadas por parte de los educandos para así formar ciudadanos autónomos, partícipes, activos y agentes de cambio, contribuyendo a una comunidad más justa y promoviendo una convivencia democrática (MINEDUC, 2011c). Todo esto se enmarca en lo que, desde el ámbito educativo, se denomina como convivencia escolar.

La convivencia escolar hace referencia a la interrelación entre los miembros de una comunidad educativa así como también al ámbito sociocultural e histórico en el que dicha comunidad se sitúa (Ianni, 2003). En este sentido, se constituye como una dinámica que ha existido desde siempre en las escuelas. Ahora bien, lo novedoso es el progresivo interés por la convivencia escolar proveniente desde los círculos académicos, políticos, educativos, e incluso, desde los medios de comunicación; tendencia que tuvo su punto de partida en los debates internacionales producidos durante la segunda mitad del s. XX, los cuales se encargaron de demandar e impulsar transformaciones en la educación de la sociedad occidental (Ahumada y Tapia, 2013). Una de estas adquirió notoria relevancia y progresivamente gana más fuerza: la consideración de la convivencia escolar como base para iniciar y conseguir un proceso escolar satisfactorio y sano. Respecto a esto, García y López (2009) se sostienen en diversas voces de intelectuales y educadores para destacar que no solo *"fomentar la convivencia escolar debe ser uno de los aspectos nucleares de la tarea educativa del siglo XXI, sino que la escuela (...) se presenta como un ámbito social idóneo para «aprender a vivir juntos»"* (p. 533). Entonces, es el *aprender a vivir juntos* lo que propicia una revisión de la cultura al interior de las instituciones educativas (Ruz, 2006). Los autores Del Rey, Ortega y Feria (2009) establecen que *aprender a vivir juntos* y considerar a la escuela como un lugar que brinda seguridad y satisfacción, se relaciona con percibir la existencia de una buena convivencia.

Esta premisa, y consecuente desafío, permite argumentar el conjunto de iniciativas sociales, políticas, legislativas y programáticas desarrolladas en Chile a partir de los años noventa con el fin de garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes (Casas, 2008). En el país, han existido múltiples inquietudes que aquejan al Ministerio de Educación y a la institución escolar y sus diversos actores -preocupaciones que también

deberían aquejar a las instituciones encargadas de impartir la formación inicial docente-, tales como: *"la preocupación por la convivencia escolar, los fenómenos sociales que la tensionan (...) y la marginación escolar en las comunidades educativas"* (Casas, 2008, p. 8), lo cual ha desencadenado un intento de trabajo entre las autoridades, docentes, estudiantes, directivos y sostenedores; sin embargo, no existe claridad respecto al logro de un trabajo en conjunto auténtico y efectivo.

El Ministerio de Educación (Chile) publicó en el año 2002 la Política de Convivencia Escolar con el fin de abordar la problemática y elaborar un diseño sistémico de intervención en los diferentes niveles del sistema escolar chileno (MINEDUC, 2002). Dicho documento fue sometido a una actualización, publicándose una posterior versión (2011), en la cual se conceptualiza convivencia escolar como la construcción de un modo de relación entre los sujetos de una comunidad que se funda en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, reflejada en la interacción armoniosa desprovista de violencia entre los diversos actores y esferas de la comunidad educativa (MINEDUC, 2011c). La educación en convivencia buscar promover el desarrollo de capacidades ciudadanas que favorezcan el desenvolvimiento y la participación al interior de la sociedad, la posición del sujeto como agente de cambio y progreso, el establecimiento de relaciones interpersonales respetuosas, la resolución de conflictos de manera adecuada y la realización de un pueblo más justo, equitativo y tolerante (MINEDUC, 2011c). Por consiguiente, se persigue un sistema educativo de carácter horizontal; empero, paradójicamente, para medir la educación se utiliza un instrumento que fomenta la competitividad y verticalidad, llamado SIMCE. Ruz (2006) explica que la pretensión de medir la calidad a través de pruebas estandarizadas refleja una visión exitista e instrumental de la educación, restringida a resultados que se expresan mediante puntajes y entrampada en la imitación de países desarrollados. A pesar de esto, los diferentes gobiernos lo han consagrado como el sistema nacional de evaluación de los resultados de aprendizaje en el sistema escolar (www.agenciaeducacion.cl, citado en Ahumada y Tapia, 2013).

Al momento de abordar la formación en convivencia, es necesario destacar el fuerte protagonismo que ocupan los profesores cotidianamente en la escuela dentro de la comunidad escolar, son ellos los principales responsables de la función educativa, lo cual incluye la transmisión de conocimientos académicos, así como también la construcción de espacios de convivencia. Zahonero y Martín (2012) proponen que el perfil característico

de un buen profesor apunta a la actuación de los docentes como facilitadores de aprendizajes individuales y colectivos al interior de un clima escolar motivante y colaborativo con miras a la calidad. En este sentido, se releva la convivencia en el trabajo del profesorado, puesto que, junto con ser actores de la misma, también deben encargarse de promoverla activamente, lo cual les demanda poseer un bagaje teórico sobre el tema y, asimismo, habilidades socioemocionales que les permitan establecer relaciones que, por una parte, modelen modos de interacción, y, por otra, faciliten la relación pedagógica. Por lo tanto, los docentes necesitan contar con herramientas y procedimientos eficaces para aportar en la organización de la convivencia escolar, en la prevención de los problemas de convivencia y en el respectivo tratamiento de éstos (Álvarez-García et al., 2010). De este modo, el período de formación docente se torna un proceso elemental, tanto en lo que se denomina formación inicial docente como formación continua.

La ciclo de formación inicial docente se posiciona como una condicionante fundamental en el desempeño del educador, pues incidirá directamente sobre este. Por consiguiente, e incorporando las exigencias profesionales mencionadas en el párrafo anterior, la formación inicial debe encargarse de favorecer en el futuro profesor un aprendizaje de carácter flexible que impulse la visión del conocimiento como proceso constructivo: *"una de nuestras tareas fundamentales debiera ser el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico conducente a que los futuros docentes lo interioricen en y sobre su práctica"* (Zahonero y Martín, 2012, p. 53). En este sentido, es indispensable complementar el conocimiento disciplinar, las técnicas didácticas y las metodologías de enseñanza, con los aspectos que se encuentran ligados a la interacción e interrelación con los estudiantes, tales como la empatía, los refuerzos positivos, el optimismo, el apoyo y la transferencia de la curiosidad en forma de reflexión; elementos que deben adquirir gran relevancia al momento de formar profesores (Zahonero y Martín, 2012). Es así como se vuelve ineludible que el enfoque de la formación docente, junto con incorporar una aproximación hacia los aprendizajes disciplinares, también desarrolle una perspectiva holística, ética, integral y favorecedora del crecimiento personal tanto de los académicos de la educación superior como de los estudiantes que se encuentran próximos a desempeñar la pedagogía (Zahonero y Martín, 2012). De este modo, la formación inicial docente debe instaurar dentro de la práctica pedagógica el objetivo primordial de aportar en la transformación de la escuela hacia un espacio de convivencia para así establecer

las bases de una ciudadanía crítica, activa y responsable, que tengan el poder de delinear sociedades organizadas y cohesionadas (García y López, 2009). Por lo tanto, se torna fundamental que uno de los contenidos y destrezas a abordar en la formación inicial sea la educación sobre convivencia escolar.

Internacionalmente, la educación en convivencia escolar que imparte la formación inicial docente parece contar con algunas carencias, lo cual constituye un punto interesante e importante de investigar, ya que la mayoría del profesorado la considera como un aspecto muy relevante para el desarrollo profesional (Jares, 2002). La realidad refleja que la formación inicial y permanente de los maestros, respecto al desarrollo de la destreza social y emocional, es frecuentemente precaria e insuficiente (Del Rey et al., 2009).

En Chile, la política educativa sugiere una perspectiva integral de la educación; no obstante, surge la incerteza sobre si las diversas instituciones formadoras de docentes se encuentran actualizadas al mismo nivel que las reformas curriculares escolares o que las propuestas sobre convivencia escolar elaboradas durante los últimos años (Ruz, 2006). Es así como, en un escenario de permanentes demandas dirigidas hacia el sistema educativo y, consecuentemente, hacia los docentes, la convivencia escolar necesita asentarse como un contenido elemental en la formación inicial docente.

Tomando en cuenta la importancia que ha adquirido la convivencia escolar en Chile durante las últimas dos décadas, se torna relevante observar la labor de los actores que cooperan en pos de su desarrollo. En relación con esto, cabe preguntarse si las instituciones de educación superior que imparten la carrera de pedagogía forman a los futuros profesores en la temática de convivencia escolar desde un paradigma integral, es decir, incluyendo tanto los conocimientos teóricos como el desarrollo de habilidades para así brindar una adecuada gestión de aquella. De este modo, emerge la interrogante que guiará la presente investigación: **¿Qué aspectos de la formación inicial docente están ligados a la educación en convivencia escolar o en habilidades *convivenciales*?** Para dar respuesta a dicha pregunta, se realizará una revisión de los perfiles de egreso, mallas curriculares y programas de estudio del año 2014 correspondientes al plan común de la carrera de Pedagogía en Educación Media y sus diversas menciones, impartida por una institución de educación superior pública ubicada en Santiago de Chile, con el fin de analizar la presencia de aspectos formativos que estén vinculados a la educación en convivencia escolar.

Por último, es importante señalar que mediante la presente investigación se busca aportar en la discusión acerca de convivencia escolar en nuestro país; brindar insumos para facilitar el desarrollo de futuras investigaciones sobre el tema; y colaborar con conocimiento empírico acerca del estado en que se encuentran las diferentes menciones de la carrera de Pedagogía en Educación Media en relación con este asunto tan fundamental. Una vez obtenido los resultados, se espera fomentar la visión y la relevancia que se le otorga a la convivencia escolar en las diversas instituciones formadoras de docentes. Cabe destacar la acotada evidencia que existe en Chile respecto a la formación de profesores en convivencia escolar, puesto que la mayoría de las investigaciones se centran en los discursos de las comunidades escolares o de algún estamento en particular, así como también en temáticas relacionadas con violencia escolar, lo cual implica el abandono de una mirada amplia de la convivencia escolar, propositiva en cuanto a formación y no reactiva en cuanto a problemas.

ANTECEDENTES

1. La educación escolar desde la convivencia.

Desde sus orígenes, la educación masiva ha posibilitado que los sujetos participen del proceso de socialización y enseñanza-aprendizaje en un espacio que los empuja a interactuar entre ellos, a saber, la escuela (Ahumada y Tapia, 2013). Si bien la interrelación producida entre los miembros de una comunidad educativa es un fenómeno que ha existido desde siempre en la institución escolar, este se ha convertido en un ámbito relacional que ha adquirido diversos matices a lo largo del tiempo, comenzando a ser nombrado como convivencia escolar desde la segunda mitad del siglo XX, período en el cual se originó un creciente interés por el tema (Ahumada y Tapia, 2013). Es posible suponer entonces que históricamente se han elaborado diversas nociones y valoraciones respecto a la relevancia y los efectos de la convivencia escolar en la educación.

De este modo, es importante conceptualizar qué se entiende por convivencia, proponiendo que *"convivir significa vivir unos con otros en base a unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado. Esos polos que marcan el tipo de convivencia están potencialmente cruzados por relaciones de conflicto, pero que en modo alguno significa amenaza para la convivencia, más bien al contrario"* (Jares, 2001, p. 9). En cuanto a la convivencia escolar, se la significa como *"una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar"* (García y López, 2009, p. 534). En este sentido, es posible observar que la convivencia corresponde a un concepto que posee valor en sí mismo, lo cual desmiente que solo sea una necesidad derivada de los conflictos que pueden producirse (García y López, 2009).

Cabe subrayar que no solo los intelectuales y educadores hacen referencia a esta temática, puesto que las sociedades occidentales contemporáneas -a pesar de reflejar desesperanza ante la labor del sistema educativo- les exigen a las escuelas que, además de brindar códigos disciplinarios de buena ciudadanía y conocimientos instrumentales para el desarrollo de la vida profesional, se enfoquen en cimentar entornos pedagógicos

en los cuales los estudiantes incorporen una convivencia pacífica y participativa enmarcada en el respeto de los principios democráticos (García y López, 2009).

En el presente capítulo, se abordará la finalidad que posee la educación, así como también el concepto de integralidad en la cultura occidental y Chile, destacando la importancia de la convivencia escolar. Luego, se realizará una aproximación a la convivencia escolar desde la política pública chilena, considerando los siguientes documentos: Bases Curriculares (1996, 2009b, 2012a y 2013), Política Nacional de Convivencia Escolar (2002 y 2011c), Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación (2005), Subvención Escolar Preferencial (2012b), Ley General de Educación (2009a) y Política de Violencia Escolar (2011b). Se finalizará desarrollando los conceptos estratégicos que componen la Convivencia Escolar.

1.1. La convivencia escolar como una finalidad de la educación.

La cultura occidental del presente siglo XXI ofrece recursos sin precedentes a la circulación y almacenamiento de información, así como también a las comunicaciones, lo cual implica una doble exigencia para la educación: esta debe transmitir de forma masiva y eficaz un volumen progresivamente mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, pues constituyen el cimiento de las aptitudes del futuro; y, al mismo tiempo, debe descubrir y definir orientaciones que eviten la enajenación por el flujo de informaciones más bien efímeras que irrumpen en los espacios públicos y privados, con el fin de conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos (Delors, 1996). De este modo, la educación carga con la responsabilidad de proporcionar el itinerario de un mundo complejo y en perpetua agitación y, a su vez, direccionar el recorrido por éste (Delors, 1996).

Es pertinente hacer referencia a la Comisión Internacional que fue conformada por la UNESCO en 1993, a la cual se le otorgó la tarea de analizar el perfil que debía poseer la educación occidental en el siglo XXI (Maldonado, 2004). Esta Comisión, presidida por Jacques Delors, determinó que la educación debe construirse sobre cuatro pilares fundamentales: *Aprender a conocer*, que implica adquirir las herramientas de la comprensión; *aprender a hacer*, con el fin de poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar junto a los otros en toda actividad humana; y, por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que incorpora elementos de los tres aprendizajes anteriores (Delors, 1996). El autor plantea que, en cualquier

sistema de enseñanza estructurado, cada pilar necesita recibir una atención equivalente, de modo que la educación dirigida al ser humano -en su calidad de persona y miembro de la sociedad- represente una experiencia global que permanezca durante toda la vida tanto en el plano cognoscitivo como práctico (Delors, 1996). Esto conlleva a que el sujeto asuma la responsabilidad de aprender, reflexionar y cuestionar permanentemente para así alcanzar la comprensión y asimilación de los contenidos, a fin de moldearlos y adaptarlos a las nuevas situaciones que se transforman rápidamente; es decir, el sujeto incorpora y pone en marcha la educación en su totalidad (Zahonero y Martín, 2012).

Para lograr esto, es indispensable construir nuevos objetivos de la educación y, en consecuencia, rediseñar la definición de su utilidad; una concepción renovada y ampliada debería impulsar en los sujetos el descubrimiento, la estimulación y el fomento de sus posibilidades creativas, lo cual implica trascender la visión instrumental de la educación -estimada como la vía óptima para alcanzar determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades, fines de carácter económico)- para considerar su finalidad plena, a saber, la realización del sujeto que aprender a ser (Delors, 1996).

Es posible observar cómo los diversos cambios producidos en la sociedad occidental han impulsado una toma de conciencia y, consecuentemente, una postura crítica ante las prácticas educativas acontecidas, lo cual ha desencadenado algunas modificaciones en el ejercicio pedagógico de la institución escolar. De este modo, la escuela no puede continuar centrándose en la mera transmisión de contenidos disciplinarios, sino que debe ir más allá y formar a los estudiantes en una serie de habilidades básicas, mediante las cuales sean capaces de usar críticamente la información y afrontar los desafíos que plantea una sociedad en constante proceso de transformación (Zabalza y Arnau, 2007, citado en García y López, 2009). Entonces, nos encontramos en una época que exige una actualización continua de las estrategias para responder con mayor eficacia a la realidad educativa actual y a las demandas sociales emergentes, lo cual implica una búsqueda de herramientas novedosas que favorezcan la formación de sujetos competentes para convivir, participar, comunicarse y gestionar los conflictos de forma democrática; ante esto, es posible proponer como líneas de actuación preferente *"el tratamiento pedagógico de la diversidad, la correcta profundización en la llamada educación en valores, las técnicas de mediación y resolución pacífica de conflictos, el aprendizaje cooperativo, la vinculación de las familias en las tareas educativas, la apuesta por la autonomía pedagógica de los centros docentes o la mejora*

en los programas de formación inicial y permanente del profesorado" (García y López, 2009, p. 535).

Adhiriendo a la teoría construida por Vygotsky -la educación comprende el desarrollo potencial del sujeto y la expresión y crecimiento de la cultura humana (Moll, 1993, citado en Ahumada y Tapia, 2013)-, la política pública en Chile ha definido que la educación corresponde a un proceso permanente que tiene por finalidad alcanzar el desarrollo integral de los sujetos, capacitándolos para convivir y participar de forma activa y responsable en la comunidad (MINEDUC, 1990 y 2009a). Por consiguiente, Ministerio de Educación plantea objetivos educativos que buscan ofrecer a los estudiantes la posibilidad de desarrollarse como sujetos de derecho y, a su vez, como personas con conciencia de su dignidad, favoreciendo el desarrollo emocional y promoviendo en ellos valores democráticos, tales como la inclusión, el respeto y la justicia. De este modo, desde el ámbito académico nacional e internacional, así como también desde la institucionalidad educacional chilena, se propone una visión integral de la educación para los niños, niñas y jóvenes. Es importante destacar la progresiva visibilidad y relevancia que ha adquirido en nuestro país la noción de convivencia en relación con la escuela durante las dos últimas décadas; se ha posicionado como un objetivo educativo transversal y, en la actualidad, urge una aproximación adecuada a dicha temática. En la misma lógica, a nivel internacional ha existido el interés por resolver los problemas sobre convivencia, lo cual desencadenó el desarrollo de nuevas estrategias para gestionar la convivencia de las escuelas y así responder a las demandas sociales (García y López, 2009).

El hecho de convivir con las demás personas es un asunto complejo desde antaño y, por cierto, compete a todos los sectores sociales (Maldonado, 2004). Es posible pensar la convivencia como un proceso y construcción que se genera al interactuar, relacionarse, compartir, dialogar, participar, comprometerse, discutir, convenir y reflexionar con otros, en un determinado tiempo y espacio (Ianni, 2003). Al interior de la escuela, este proceso se denomina convivencia escolar, concepto que abarca todas las interrelaciones originadas en dicho entorno educativo; es así como la institución escolar da forma a espacios complejos en los cuales los miembros de la comunidad educativa deben afrontar la convivencia entre sí mientras se accede al dominio de las disciplinas tradicionales (Maldonado, 2004). Las interrelaciones cobran especial importancia en el proceso formativo, pues es la interacción del sujeto con los objetos y los otros lo que posibilita la

internalización de los signos de la cultura y favorece el desarrollo personal (Chaves, 2001, citado en Ahumada y Tapia, 2013). En este sentido, es altamente significativo el modo de convivencia que genera la institución educativa en su cotidianidad y que involucra a todos los miembros sin excepción, modalidad que no suele ser explicitada en las planificaciones que se elaboran o en los tipos de gestión que se exponen (Maldonado, 2004).

Sumado a lo anterior, Ianni (2003) explica que una convivencia basada en valores posibilita la construcción de un clima apropiado para el desarrollo de aprendizajes, los cuales a su vez son necesarios para la generación de dicha convivencia. Esta relación entre aprendizajes y convivencia, proporcional, simultánea y recursiva, permite deducir que se aprende a convivir al mismo tiempo que se convive, es decir, la convivencia también es un aprendizaje. En Chile, el marco legislativo enfatiza la importante responsabilidad que tiene la institución escolar en este tema, pues debe velar por el aprendizaje de una convivencia democrática y pacífica; de este modo, la convivencia escolar corresponde a una necesidad inaplazable de todo proyecto educativo, así como también a un requerimiento formal de nuestra ley (MINEDUC, 2011c). Se busca que la relación entre los miembros de la comunidad educativa se construya, mantenga y renueve continuamente en un determinado marco de valores democrático, acorde a nuestra sociedad (Ianni, 2003).

Con lo mencionado hasta aquí, es posible afirmar que el objetivo de una satisfactoria convivencia en la escuela tiene que ser comprendido como *"un insumo primario e insustituible para transformar positivamente la educación e incidir favorablemente en todos los órdenes sociales"* (p. 26), lo cual provocará una educación más apropiada a las necesidades e intereses de los estudiantes, generará mejores y más saludables condiciones laborales para los profesores, y fortalecerá el acceso y cuidado de una cultura democrática y respetuosa de la diversidad (Maldonado, 2004). La convivencia escolar es una temática de vital importancia para la vida académica así como también para la vida social, y un lugar altamente indicado para trabajar sostenidamente en este sentido parece ser la escuela (Maldonado, 2004).

1.2. La convivencia escolar en Chile desde la política pública.

Durante las dos últimas décadas, la convivencia escolar ha conseguido una relevancia progresiva en la política pública de nuestro país, lo cual se ha evidenciado principalmente en tres acontecimientos: la organización curricular en Objetivos

Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), en particular, la creación de los OF Transversales (OFT), actuales Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT); la publicación de la Política Nacional de Convivencia Escolar, la cual fue actualizada más tarde; y la incorporación de la Convivencia Escolar en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) y posteriormente en los planes de mejoramiento escolar provenientes de la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (Valdivieso, González, Toledo y Leyton, s/f). Estos acontecimientos demuestran que desde la política pública ha existido un interés por fortalecer la convivencia escolar entendida como un desafío y propósito fundamental de la formación educativa (Valdivieso et al., s/f).

En Chile, hubo una reforma educacional acaecida en la década de los noventa que incorporó el enfoque de transversalidad educativa, el cual persigue un desarrollo pleno y transversal de los sujetos a lo largo de sus vidas; lo que se busca es la formación integral de niños y niñas con el fin de prepararlos para la vida, el quehacer y la convivencia de una sociedad democrática. Es un enfoque que incluye los conocimientos, habilidades y actitudes que se encuentran presentes durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pretendiendo trabajar la dimensión de convivencia y clima escolar que implica participación, construcción de ciudadanía, aprecio y tolerancia por la diversidad (MINEDUC, 2003b).

En cuanto a las Bases Curriculares, dicha reforma fijó los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para la Educación Básica y Media, en 1996 y 1998 respectivamente (MINEDUC, 1996). El enfoque de transversalidad educativa se traduce en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), los cuales incorporan los aprendizajes esperados en el esfera personal así como social con el fin de articular y dotar de sentido los aprendizajes propios de cada disciplina establecidos por los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) (MINEDUC, 1996, 2009b). Los OFT están organizados en cinco ámbitos: Formación ética de la persona, Crecimiento y autoafirmación personal, Persona y entorno, Desarrollo del pensamiento y Tecnologías de la Información y Comunicación (MINEDUC, 2009b). Dos de estos, se encuentran fuertemente relacionados con la temática de Convivencia Escolar: primero, Formación ética de la persona, que busca *"conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (...) valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser"* (MINEDUC, 2009b, p. 24), lo cual promueve las capacidades

de autorregulación y autonomía del estudiante, enmarcadas en el principio ético descrito; segundo, Persona y entorno, que procura el *"mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática"* (MINEDUC, 2009, p. 25), a través de lo cual el estudiante aprende a valorar el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos, la vida en comunidad y la participación responsable.

Para facilitar la implementación de los OF y CMO, se creó la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, la cual -en forma complementaria a los OFT- se encargó del proceso constructivo de la Política de Convivencia Escolar publicada en 2002, que dispuso lineamientos generales organizados en tres ejes: Normativa, Participación y Currículum. Esta política propone *"fortalecer el desarrollo y logro de los Objetivos Fundamentales Transversales presentes en el currículum, así como los principios de convivencia democrática, participativa y solidaria"* (MINEDUC, 2002, p. 23), y brinda la primera descripción de convivencia escolar como *"la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción"* (MINEDUC, 2002, p. 7). De este modo, es una política dirigida a que *"los estudiantes ejerzan de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal; que respeten y valoren las ideas de otros; que participen solidariamente en actividades de la comunidad; que se relacionen armónicamente con los demás y que desarrollen hábitos de trabajo cooperativo"* (MINEDUC, 2002, p. 26-27). Por lo tanto, refleja los valores promovidos por los OFT, a saber, autonomía, respeto por el otro y colaboración en la construcción conjunta de una sociedad democrática.

Asimismo, la convivencia escolar fue incluida en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) cuando se efectuó la adición de nuevos indicadores para ampliar la evaluación de la calidad educativa, en 2003 (MINEDUC, 2005). A través del SACGE, se ha intentado producir cambios en la tradición evaluativa cuya principal herramienta es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que desde 1992 hasta hoy busca evaluar regularmente la implementación del currículum por medio de pruebas que suponen medir los aprendizajes de los estudiantes en

determinadas áreas; ha sido por años el principal referente del Ministerio de Educación para apreciar y promover el mejoramiento de la calidad de la educación, desplegar diversas políticas educacionales y distribuir recursos a los establecimientos (OPECH, 2006). No obstante, Ruz (2006) plantea que las pruebas estandarizadas aplicadas en Chile muestran en sus resultados una notoria persistencia de la deficiencia en calidad, además de ratificar la deplorable segmentación por clases sociales. En la práctica, el SIMCE no ha cumplido adecuadamente sus propósitos iniciales, por el contrario, ha reforzado una lógica de competencia y de mercado, impulsando el uso de rankings como herramienta de comparación entre los establecimientos (OPECH, 2006). Entonces, Ruz (2006) asegura que la convivencia escolar no ha adquirido la sustancialidad necesaria dentro de la política pública, puesto que la cultura y clima escolar suelen escapar a los expertos; *"la mirada eficientista y tecnocrática tiene una sola vara para medirlos a todos por igual. Sin referencia a la calidad de la convivencia y a la cultura de las escuelas (...) no podemos definir la calidad de la educación"* (p. 248).

Del mismo modo, la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), que surgió en 2008 para mejorar la equidad y calidad de la educación en establecimientos particulares subvencionados mediante la entrega de recursos (Ahumada y Tapia, 2013), incorporó cuatro áreas de acción, entre ellas convivencia escolar (MINEDUC, 2012b).

Sumado a esto, la Ley General de Educación (LGE), aprobada en reemplazo de la LOCE durante el 2009, integró el enfoque de transversalidad educativa y una apuesta valórica (Ahumada y Tapia, 2013), considerando la educación como un proceso de aprendizaje permanente que abarca las diferentes etapas de la vida con el fin de alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y habilidades (definidos por las Bases Curriculares); enmarcada en el respeto y valoración de los derechos humanos, las libertades fundamentales, la diversidad multicultural, la paz y la identidad nacional, facultando a las personas para conducir sus vidas de forma plena, convivir y participar de manera responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y trabajar a favor del desarrollo de Chile (MINEDUC, 2009a). Empero, la LGE no contenía definiciones ni propuestas sobre convivencia escolar, las cuales fueron brindadas posteriormente por el SACGE, pues uno de sus siete estándares de desempeño corresponde a convivencia escolar, aludiendo a los reglamentos internos, instancias de participación y trabajo colectivo, ejercicio de deberes y derechos, respeto a la diversidad,

mecanismos de resolución de conflictos, y ejercicio del liderazgo democrático por los miembros de la comunidad educativa (MINEDUC, 2011a).

Además, la ley sobre Violencia Escolar se ocupó en 2011 de instaurar la obligatoriedad del reglamento interno en toda institución educativa, promover la buena convivencia escolar, prevenir situaciones de violencia en la escuela y brindar una nueva conceptualización de convivencia escolar: *"la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicie el desarrollo integral de los estudiantes"* (MINEDUC, 2011b, p. 1).

Un hito importante fue la actualización y republicación de la política de convivencia en 2011, denominada Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2011c), en la cual convivencia refiere a *"la interrelación que se produce entre las personas, sustentada en la capacidad que tienen los seres humanos de vivir con otros en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca"* (p. 5), resaltando que en la escuela *"esta capacidad se expresa en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa"* (p. 5); es decir, adhiere a la conceptualización establecida en la LGE. Esta actualización reafirma el reconocimiento de los actores educativos como sujetos de deberes y derechos, y el fomento de valores democráticos como la solidaridad, el respeto, la autonomía y tolerancia; impulsa el desarrollo de una lógica inclusiva al interior de las escuelas, promoviendo equidad y participación entre los estudiantes; y releva la construcción de un enfoque formativo sobre convivencia, pues significa una experiencia de enseñanza y, a su vez, de aprendizaje.

Para finalizar, las Bases Curriculares fueron modificadas en concordancia con la LGE: la forma de prescribir el currículum en OF, CMO y OFT se reemplaza por Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) (MINEDUC, 2012b), y se explicitan los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes, tanto en contenidos, habilidades como actitudes, para así ejecutar eficazmente los objetivos educativos. Los OAT guardan mucha cercanía con la convivencia escolar, al igual que los OFT, en donde la transversalidad hace referencia a la amplitud de la formación, al comportamiento social de los educandos y a la trascendencia sobre toda experiencia escolar sin estar asociados a ninguna asignatura en particular (MINEDUC, 2012b y 2013). Los OAT de la educación básica se organizan en las dimensiones Física, Afectiva, Cognitiva, Sociocultural, Moral, Espiritual, Proactividad y trabajo en equipo, y Tecnologías de la información y la

comunicación (MINEDUC, 2012b). En educación media, los OAT se organizan en las mismas dimensiones, agregándose una más: Planes y proyectos personales (MINEDUC, 2013). Es posible observar que gran parte de dichas dimensiones se asocian a la convivencia escolar al momento de cultivar valores como el respeto, la solidaridad, la aceptación de la diversidad y la igualdad de derechos (MINEDUC, 2012b).

1.3. Convivencia escolar: valores democráticos, desarrollo socioafectivo y formación ciudadana.

Hasta aquí, se ha intentado conceptualizar detenidamente la temática de convivencia escolar, brindando abundante información sobre esta. En el presente apartado, se realiza un recorrido por los conceptos estratégicos que la componen.

Cabe subrayar que la convivencia, como lo propone Ruz (2006), nos remite a diversos aspectos, muy variados entre sí. En este sentido, equivale a una materia amplia y multidimensional que no debe abordarse desde un único elemento de análisis, puesto que interrelaciona distintos conceptos: valores democráticos, desarrollo socioafectivo, manejo de conflictos, ciudadanía y participación; siendo necesario abordarlos uno a uno para comprender los procesos que acontecen en las relaciones humanas, los conflictos que pueden producir y las respuestas pedagógicas que se deben brindar (García y López, 2011).

En relación con lo anterior, *"la convivencia es un concepto que tiene valor en sí mismo"* (García y López, 2011, p. 534), por tanto, no solo debe considerarse como un medio que permite optimizar el bajo rendimiento académico y solucionar los conflictos existentes, sino que también como un fin. Así, la convivencia escolar corresponde a un fenómeno nuclear que debe ser dimensionado por la comunidad educativa, para así aprehenderlo como pilar y finalidad de la educación escolar del presente siglo y del futuro (Del Rey et al, 2009).

Se anhela que la escuela comprenda e interiorice la convivencia como una manera de articular las relaciones interpersonales que acontecen en su interior, las relaciones de la institución con las familias, así como también, la vida social de los actores educativos (Del Rey et al, 2009).

1.3.1. Los valores democráticos que involucra la convivencia escolar.

La Política Nacional de Convivencia Escolar así como también las Bases Curriculares, particularmente los OAT, se encargan de promover la educación en convivencia al interior de la institución escolar, donde los valores democráticos adquieren especial relevancia, siendo los adultos de la comunidad educativa quienes tienen la tarea de enseñarlos y transmitirlos junto con los estudiantes.

La Política Nacional de Convivencia Escolar se sostiene en el *aprender a vivir juntos* -considerado por la UNESCO como uno de los pilares de la educación para el siglo XXI-, que representa la base de la convivencia escolar y los valores democráticos, tales como el respeto, la tolerancia, la paz, la justicia, el diálogo, la solidaridad, la cooperación, la empatía, la libertad y la responsabilidad (MINEDUC, 2011c). Por consiguiente, el documento plantea que la escuela así como la familia deben centrar sus esfuerzos en "*enseñar a vivir en paz y armonía con otros, respetando sus derechos, fomentando la capacidad de ser tolerantes, a aceptar y valorar las diferencias y ser solidarios (...)* Esto implica una práctica cotidiana y el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que se traducen en los ámbitos establecidos en los *Objetivos Fundamentales Transversales* (MINEDUC, 2011c, p. 6), actuales *Objetivos de Aprendizaje Transversales*. Los OAT reflejan un carácter amplio y general, ya que abarcan el desarrollo personal y la conducta moral y social de los educandos, por tanto, el logro de estos objetivos depende de la totalidad de los elementos que componen la experiencia escolar, es decir, no están vinculados a ninguna asignatura en particular (MINEDUC, 2012 y 2013). Entonces, al interior de la escuela, los OAT se materializan en la convivencia escolar, lo cual manifiesta el enfoque formativo de integralidad y transversalidad educativa.

Es así como la Política Nacional de Convivencia Escolar establece que los OFT, actuales OAT, suponen los siguientes aprendizajes: *Aprender a interactuar: intercambiar acciones con otros/as; a interrelacionarse: establecer vínculos que implican reciprocidad; a dialogar fundamentadamente; a escuchar activamente y hablar con otros/as; a participar: actuar con otros/as; a comprometerse; asumir responsablemente las acciones con otros/as; a compartir propuestas; a discutir e intercambiar ideas y opiniones con otros/as; a disentir: aceptar que mis ideas o las del otro/a(os/as) pueden ser diferentes; a consensuar: encontrar los aspectos comunes, lo que implica pérdida y/o ganancia; a reflexionar: repensar sobre lo actuado, lo sucedido, objetivar y observar críticamente las acciones e ideas* (MINEDUC, 2011c, p. 7). Dichos aprendizajes deben conjugarse y

transformarse en una práctica cotidiana así como en una construcción social, que incluya y haga responsable a todos los actores educativos de la escuela.

Por lo tanto, es una política que indica cómo plasmar el desarrollo de los OAT en la práctica escolar, intentando representar un apoyo para la escuela en la materialización de un ambiente de respeto y paz, en donde el sujeto y su proceso de formación personal y social ocupan un lugar central (MINEDUC, 2011). En este sentido, es necesario que la convivencia escolar se comporte como la práctica social primordial en cuanto al despliegue de los objetivos transversales y sus valores respectivos, razón por la cual representa un pilar fundamental en la gestión institucional (MINEDUC, 2011c).

Por último, cabe señalar que la convivencia implica relaciones interpersonales que se orientan por distintos puntos de vista, experiencias y vivencias; diferencias que suele provocar desacuerdos, los cuales hacen de los conflictos una característica inherente a las relaciones humanas y, por ende, son posibles de manejar y resolver (Galtung, 1998). Esto puede apreciarse como algo negativo desde una concepción tradicional de las relaciones humanas, empero, aquí es considerado un proceso habitual dentro de las mismas (Jares, 2001). Lo anterior se debe a que el conflicto no representa una amenaza para la convivencia, más bien, se transforma en un motor de ésta al ser comprendido como un proceso social permanente y constitutivo de la existencia humana (Jares, 2002). De este modo, brinda importantes oportunidades formativas cuando se gestiona y resuelve en un ambiente que está construido sobre valores democráticos (Jares, 2001), por tanto, el manejo de conflictos es indispensable para una sana convivencia escolar.

1.3.2 Desarrollo socioafectivo.

A su vez, se considera que el desarrollo socioafectivo también es un asunto relevante de abordar desde la convivencia escolar, el cual involucra el desarrollo afectivo o emocional así como las habilidades socioemocionales o inteligencia (inter)emocional.

El desarrollo socioafectivo forma parte del proceso vital madurativo de todas los sujetos (Jares, 2002). Un aspecto importante de este, es el desarrollo de la responsabilidad social que apunta a la formación de buenos ciudadanos, por ende, se considera un ámbito necesario de trabajar con los estudiantes para alcanzar las habilidades sociales que les permitirán ser ciudadanos activos y participativos, integrándose como miembros responsables de su comunidad social y política (Aron y Milicic, s/f).

Las habilidades socioemocionales o inteligencia (inter)emocional son fundamentales para generar progreso a nivel del pensamiento, potenciando a su vez las interacciones sociales (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). La inteligencia emocional está en la base del establecimiento de relaciones interpersonales positivas, satisfactorias para sí mismo y para los demás, y se compone por las siguientes capacidades: capacidad de conexión personal, para organizar grupos, de negociación y de análisis social (Gardner y Hatch, 1989, citado en Aron y Milicic, 1999). En otras palabras, son habilidades emocionales que están en la base de los comportamientos que se estiman como correspondientes a un adecuado ajuste social e involucran destrezas conductuales ligadas con el hecho de iniciar y mantener relaciones sociales, con la capacidad de analizar los contextos en que se despliegan dichas relaciones y, principalmente, con la aptitud de conectarse emocionalmente con uno mismo y los otros (Aron y Milicic, 1999). Otro elemento relevante en la inteligencia emocional apunta a la capacidad de autocontrol emocional, que posibilita la autorregulación de impulsos e impresiones; los sujetos con autocontrol consiguen postergar la gratificación en función de sus objetivos, lo cual les permite ser más eficaces, enfrentar los desafíos de forma más óptima y mayor constancia para finalizar los proyectos (Aron y Milicic, 1999).

Justamente, la interacción con el otro y el manejo de las relaciones juegan un papel protagónico en la vivencia cotidiana, lo que le otorga aún más importancia al desarrollo de este tipo de habilidades, necesarias para la vida en sociedad (Teruel, 2000). Al interior de la escuela, los miembros mantienen diariamente relaciones interpersonales en donde suelen expresar sus emociones, las cuales constituyen la realidad educativa y, en efecto, deben ocupar un lugar consciente e intencionado en los procesos formativos (Fernández, Palomero y Teruel, 2009): *"los ambientes empáticos con las necesidades y emociones de los niños dan como resultado niños sanos emocionalmente, seguros y capaces de desarrollar sus propias potencialidades en relaciones de equidad con su entorno. Los ambientes negligentes, en cambio, dejan a los niños expuestos a riesgos, y no generan las condiciones necesarias para su desarrollo emocional"* (Aron y Milicic, 1999, p. 53).

Con todo lo mencionado hasta aquí, es posible observar que la convivencia escolar representa una finalidad de la educación, un objetivo del sistema educativo, que persigue la formación de sujetos críticos y reflexivos, capaces de resolver los conflictos desde una lógica de comprensión mutua, respeto y comunidad; así como también un

medio que favorece los procesos de aprendizaje que se desarrollan dentro de la institución escolar (MINEDUC, 2011c).

1.3.3 Formación ciudadana.

La democracia es el régimen político de un pueblo que ejerce la soberanía por sí mismo y está enmarcada en la igualdad de oportunidades (Apple y Beane, 1999). En nuestro país, esta soberanía consiste en la elección de los representantes que se encargarán del gobierno (toma de decisiones) y apunta a una democracia participativa: las autoridades deben proveer a la ciudadanía de espacios adecuados para posibilitar su organización y su influencia sobre las medidas públicas (Wolff, s/f). Para vivir en democracia, son necesarias las siguientes condiciones: *"libre circulación de ideas (...) que permite a las personas estar informadas al máximo; la fe en la capacidad individual y colectiva para crear posibilidades de resolver problemas; el uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas; la preocupación por el bienestar de otros y el bien común; la preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías; la organización de instituciones sociales para promocionar y ampliar la forma de vida democrática"* (Apple y Beane, 1999, p. 21). La existencia de la democracia requiere que todos los ciudadanos gocen de igual libertad y de los mismos derechos ante el Estado (Wolff, s/f).

Es justamente este régimen político el que garantiza la ciudadanía, la cual hace referencia a una sociedad que valida los derechos humanos; mantiene relaciones sociales basadas en derechos, deberes y valores; asegura el derecho a la educación, participación, desarrollo, bienestar, seguridad y justicia; y defiende la libertad de expresión y pensamiento; por tanto, un ciudadano es aquel sujeto autónomo que participa como miembro en una comunidad de dicho estilo (Leoni, 2009). Para ejercer una ciudadanía plena, se requiere un Estado de derecho que garantice el cumplimiento de los derechos humanos, fomente la participación en el diálogo y en las decisiones sociales, promueva el respeto hacia los demás miembros sin distinción alguna, cultive en los sujetos la responsabilidad de mantenerse informados, transmita transparencia mediante el publicación de datos veraces, y asegure educación, bienestar y justicia (Leoni, 2009).

Desde la óptica occidental, se espera que la educación del siglo XXI, además de potenciar el rol de las escuelas como espacios idóneos para el aprendizaje de los valores democráticos, luche por la construcción de una ciudadanía participativa, crítica y

responsable (García y López, 2009). Cabe recordar que la convivencia surge debido a una doble necesidad: primero, la vida en común, desplegada en los diversos escenarios de la educación escolar y sus respectivos sistemas de relación, debe desarrollarse conforme a pautas de respeto de los unos sobre los otros; y, segundo, las normas democráticas de la escuela deben dinamizarse de tal manera que incluyan un principio de respeto por el bien común que se comparte (Del Rey et al, 2009). En Chile, aproximadamente durante las últimas dos décadas, la idea de la educación como una herramienta al servicio de la convivencia democrática, ha adquirido fuerza y se ha transformado en un reto educativo de primer orden (García y López, 2009). De este modo, aunar los esfuerzos para construir una convivencia escolar democrática es decisivo *"para la configuración de lo social, ya que si convertimos los centros en espacios de convivencia, seremos capaces de establecer las bases de una ciudadanía responsable, activa y crítica, capaz de conformar sociedades vertebradoras y cohesionadas"* (López y García, 2006, citado en García y López, 2009, p. 534).

La convivencia escolar es responsabilidad de la comunidad educativa y, a su vez, de la sociedad. Cuando se nombra comunidad educativa, hacemos referencia a la agrupación de personas que integran una institución educativa (compuesta por estudiantes, padres, madres, apoderados, equipo docente, asistentes de la educación, directivos y sostenedores), inspiradas en un propósito común: contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los educandos, y asegurar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de éstos; por ende, se encarga de garantizar la formación y desarrollo integral de los estudiantes, resguardar los derechos y deberes de cada integrante, participar en los ámbitos que le corresponden, así como también de establecer un ambiente digno, respetuoso, tolerante y no discriminatorio entre todos sus miembros (MINEDUC, 2009b). De este modo, la comunidad educativa deben propiciar un clima escolar que promueva una convivencia positiva y enriquecedora, entendiendo clima escolar como las condiciones contextuales que rodean a los miembros de la comunidad educativa y sus respectivas percepciones acerca de estas, las cuales adquieren un función relevante, puesto que los entornos cálidos favorecen un mejor desarrollo en comparación con un entorno frío que tiende a evitarlo (Arón y Milicic, 1999).

Todo lo anterior está atravesado por una práctica que posee gran relevancia, la participación: cada ciudadano integrante de una sociedad democrática debe saber participar, por ende, es fundamental fomentar desde la escuela experiencias en las que el

estudiantado se sienta partícipe e integrante de una comunidad (García y López, 2009). Las Bases Curriculares proponen que los OAT se logran mediante las experiencias en clases, recreos y fiestas escolares, entre otras instancias de la vida escolar: *"deben ser promovidos en estos espacios a partir de los aprendizajes de las asignaturas, los ritos y normas de la escuela, los símbolos, los modales, el ejemplo de los adultos y las dinámicas de participación y convivencia, entre otros"* (MINEDUC, 2013, p. 22).

En conjunto, la política de convivencia establece que la participación de la comunidad educativa está asegurada por la ley a través de los centros de alumnos, centro de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, principalmente; y, asimismo, que los establecimientos subvencionados deben contar con un Consejo Escolar que se encargue de estimular y canalizar la participación de la comunidad en la construcción del proyecto educativo y manual de convivencia, así como en las áreas pertinentes a sus competencias (MINEDUC, 2011c). En relación con esto, García y López (2009) subrayan que además deben generarse otros procesos paralelos que vinculen las escuelas a su entorno, pues la democracia como estilo de vida *"significa ampliarla más allá de la participación en determinadas instituciones, un proceso que busca la interacción entre los ciudadanos, en el marco de una vida comunitaria completa"* (p. 543). Así, la educación ética-cívica y el desarrollo de habilidades *convivenciales* deben superar el contexto del establecimiento, pues la formación integral no es resultado exclusivo de este; *"aprender a vivir de forma democrática solo se puede conseguir viviendo democráticamente"* (García y López, 2009, p. 542). Por lo tanto, es necesaria cierta congruencia entre la construcción de comunidades democráticas dentro de la escuela y el aprendizaje que el estudiante experimenta fuera de esta.

2. Formación inicial docente.

La formación inicial de docentes es considerada como un problema de alta importancia pública y, a su vez, como un elemento fundamental para mejorar la calidad de la educación y superar las desigualdades que la afectan; esto es decisivo para un país que desea experimentar avances en su desarrollo, democracia y calidad de vida de sus habitantes (Informe Formación Inicial, 2005).

En el caso de Chile, luego de décadas de reformas educativas con resultados relativos, los profesores han llegado a representar uno de los focos actuales de atención y se les otorga un papel clave en las reformas educativas: *"La formación docente tiene el*

honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación" (Fullan, 1993, citado en Aguerrondo, 2002). En este sentido, la cuestión docente se manifiesta como un tema complejo que posee alta conflictividad; es necesario establecer que los profesores no son los únicos responsables de los problemas educativos actuales ni tampoco son o serán los actores exclusivos del mejoramiento de la educación, puesto que influyen numerosos y diversos factores (Aguerrondo, 2002). No obstante, son actores que poseen un rol fundamental a desempeñar, el cual depende del grado en que se reconozcan, ejerzan y sean considerados como profesionales de la educación (Ávalos, 2000).

Se ha mencionado que las nuevas demandas sociales hacia la educación han instalado la exigencia de cambios profundos respecto a los contenidos que se enseñan en las escuelas y a los modelos didácticos con que se trabaja, así como también a una redefinición de la labor pedagógica y, por lo tanto, de la formación docente. Durante la última década, se ha venido gestado una progresiva percepción de deterioro en la calidad de la educación, lo que releva la necesidad de accionar apremiantemente sobre la calidad de los profesores (Aguerrondo, 2002). Sin embargo, en nuestro país, gran parte del sistema educativo contiene una serie de fuertes obstáculos para la profesionalización de los docentes: *"los modelos de formación de profesores, las condiciones de empleo y de trabajo (...), su inserción subordinada en la organización educativa, la calidad y orientación de su formación, la rigidez y uniformidad del currículo, son algunos elementos que resisten los posibles cambios"* (Aguerrondo, 2002, p. 98-99).

2.1. Características de la formación inicial docente.

De acuerdo a lo planteado por Ávalos (2004), la formación inicial docente corresponde a la educación que recibe el futuro profesor con anterioridad a su desempeño profesional en la institución educativa. En Chile, se estructura en torno a cuatro niveles de acción: Educación Parvularia, Básica, Media y Diferencial -ordenándose cada nivel en una o más carreras con diversas especializaciones-, y se oferta mayoritariamente en universidades y minoritariamente en institutos profesionales (Pedraja et al., 2012); es decir, la formación de profesores está inserta en la institucionalidad de la educación superior, reconociéndose la complejidad de la pedagogía y su necesaria vinculación con los espacios de producción de los más altos saberes (Informe Formación Inicial, 2005). Por su parte, la educación superior chilena ha alcanzado un rol relevante en

el desarrollo de habilidades humanas avanzadas, la generación de nuevos conocimientos y el crecimiento económico-cultural; entonces, resulta esencial resguardar la calidad de los procesos formadores de capital humano, en particular, de la formación inicial docente (Pedraja et al., 2012). Empero, esta se encuentra subordinada a las lógicas generales que rigen el funcionamiento de la educación superior, por ende, las carreras de pedagogía quedan bajo la autonomía de las instituciones, sin mayor regulación del Estado -que solo interviene indirectamente mediante las políticas públicas relacionadas con esta área-, a pesar de corresponder a uno de los factores más influyentes en la calidad de la educación (Informe Formación Inicial, 2005).

La formación inicial docente posee un papel fundamental en el progreso de la educación, pues es el profesorado la figura que se encarga principalmente de formar a los niños/as y jóvenes mediante el cultivo de valores, conocimientos y habilidades; por tanto, es indispensable elaborar una formación inicial de excelencia para alcanzar un desempeño docente destacado al interior del establecimiento. De esta manera, los programas de la carrera inicial docente deben brindar una "*formación humanista, que atienda a destrezas intelectuales formales y al desarrollo de valores; sólida preparación en las disciplinas a enseñar, que implique la apertura a investigación en esos campos, como actitud permanente; una serie de competencias relacionadas con el desarrollo del aprendizaje y una introducción a la práctica de la enseñanza bajo la guía de un profesor experimentado*" (Informe Formación Inicial, 2005, p. 46). El objetivo de los programas es preparar a profesores de calidad que cuenten con conocimientos amplios, capacidad pedagógica sólida, disposición para guiar y sostener a los estudiantes, junto con una comprensión del clima sociocultural de la educación (Szilagyi y Szecsi, 2011, citado en Pedraja et al., 2012).

En este sentido, el eje pedagógico (definido como la forma de estructurar un campo de construcción de conocimientos acerca de la profesión de enseñar) se ubica en un lugar privilegiado, asumiéndose el rol fundamental que posee la educación en la actualidad así como también la responsabilidad que se desprende de ello: "*En este nuevo mundo, de entre todas las tareas que son profesionales (...), la enseñanza es la única a la que se le ha encargado la tarea formidable de crear capacidades y destrezas que permitirán que las sociedades sobrevivan y tengan éxito en la era de la información*" (Informe Formación Inicial, 2005, p. 18). En dicho escenario, es necesario formar a profesores educados al más alto nivel y en continuo aprendizaje, con capacidad reflexiva

y autonomía que les permita enfrentar la contingencia y la diversidad, junto a un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que implica la labor pedagógica (Informe Formación Inicial, 2005).

En efecto, Zahonero y Martín (2012) proponen que la labor esencial del educador dentro de la escuela es guiar a los estudiantes en el descubrimiento de sus propias estrategias para aprender a aprender y así alcanzar un mayor autoconocimiento respecto al manejo adecuado de la información. Sumado a lo anterior, se espera que el profesorado perciba su rol pedagógico como un medio para formar a los educandos en valores democráticos -que rigen la idiosincrasia de nuestro país-, sosteniendo así una educación desde la convivencia que permita potenciar el desarrollo de ciudadanos pluralistas; es responsabilidad de los docentes (en conjunto con los demás adultos de la comunidad escolar) que los niños(as) y adolescentes incorporen el aprendizaje sobre convivencia escolar, correspondiente a uno de los propósitos fundamentales de la educación chilena.

Ahora bien, es importante mencionar que en nuestro país, desde fines del siglo XX, existen diversos problemas relacionados con el rol de la educación superior en la formación inicial docente (Pedraja et al., 2012). Un problema relevante recae en los académicos de la carrera de pedagogía, quienes enseñan a ser buenos prácticos de modo teórico; transmiten a los estudiantes la necesidad de cátedras interactivas mediante clases frontales, lo cual finalmente refuerza el modelo pedagógico que los estudiantes traen de entrada: doctrinal, instruccional y cognitivista (Aguerrondo, 2002).

Otro problema visible, señalado por la OCDE en la Revisión de las Políticas Educativas de Chile (2004, citado en Informe Formación Inicial, 2005), es la escasa relación entre los currículos de formación inicial y el currículo escolar.

Además, las universidades e institutos profesionales -establecimientos de educación superior que tiene la facultad de formar docentes- poseen plena libertad para elaborar sus respectivos currículos; si bien toman en consideración las Bases Curriculares del sistema escolar y reconocen su importancia, no existe claridad en qué medida se ajustan al mismo, pues cada institución formula sus propios proyectos educativos, tradiciones y convicciones acerca de lo que un profesor debe aprender, saber y hacer (Informe Formación Inicial, 2005).

Frente a dichas dificultades, es necesario un proceso de renovación curricular que considere la práctica profesional como parte integral de la carrera inicial docente, lo cual

implica brindar una atención cercana y minuciosa al trabajo del profesor y al estilo pedagógico para así cimentar un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz (Loewenberg y Forzani, 2010, citado en Pedraja et al., 2012). Entonces, el logro de una didáctica docente cabal requiere que la formación inicial releve la experiencia práctica, prolongándola, perfeccionándola y potenciándola durante la carrera, sin desestimar la formación científica y pedagógica, intentado así superar la educación teórica que se aleja de la realidad escolar (Aguerrondo, 2002).

Por lo tanto, se torna primordial mejorar la calidad de la formación inicial docente, para lo cual se requiere que las instituciones de educación superior consideren dicho período formativo como un asunto prioritario, dirigiendo sus esfuerzos hacia una pedagogía de excelencia que forme a los futuros profesores en conocimientos, habilidades *convivenciales* y valores democráticos, quienes entonces serán capaces de impartir una educación que fomente el pluralismo y la ciudadanía participativa (Pedraja et al., 2012).

2.2. Formación inicial docente en convivencia y rol del profesor respecto a la convivencia escolar.

Históricamente, ha sido el sistema educativo, junto con el familiar, el encargado del aprendizaje de las normas de convivencia elementales para vivir en sociedad; del mismo modo, en la actualidad, el objetivo de aprender a convivir debe estar presente de manera explícita en todo proceso formativo (Jares, 2002). Por consiguiente, al considerar la convivencia escolar como un saber, se espera que la formación inicial docente la incorpore en la misma línea: un aprendizaje paulatino, posible de enseñar por parte de los académicos y de aprender por parte de los futuros educadores, para que luego en la escuela el profesorado, en colaboración con la comunidad educativa, sea capaz de cultivar una convivencia democrática entre los estudiantes -establecer relaciones interpersonales enmarcadas en la participación, el respeto mutuo y una adecuada gestión de conflictos- (Del Rey et al, 2009).

Por lo tanto, para educar a niños(as) y jóvenes en normas democráticas, se requiere que la formación inicial brinde a los futuros docentes un conjunto de habilidades *convivenciales* (Zahonero y Martín, 2012). Respecto a dichas habilidades que se espera que los docentes manejen, destaca lo que se denomina como saber pedagógico, correspondiente a la relación entre enseñanza y aprendizaje, el cual se funda sobre otros

saberes que se articulan de diversos modos en la práctica pedagógica: *"el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, qué lo facilita y qué lo dificulta; el saber sobre el contexto histórico y general del grupo de estudiantes, de la escuela y su currículo; el saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado en cada aula, es decir, el modo de relación profesor-alumno y alumno-alumno que se propicia; y, el conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad y de su didáctica"* (Informe Formación Inicial, 2005, p 58). Para que un profesor domine el saber pedagógico, se requiere un desarrollo práctico-experiencial previo de todos los saberes recién nombrados, puesto que se construye en las relaciones interpersonales contextualizadas, que poseen particularidades y sentidos propios: *"esta interacción es 'singular' por cuanto implica una recurrencia de esas interacciones por períodos prolongados de convivencia que le confieren un carácter formativo más allá de los contenidos curriculares"* (Informe Formación Inicial, 2005, p. 58); proceso que debe desplegarse durante la formación inicial docente entre académicos y estudiantes para que así los futuros profesores se apropien del saber pedagógico y sean capaces de desarrollarlo al interior de la escuela con sus educandos.

La Política Nacional de Convivencia Escolar (2011c) propone que las responsabilidades de los docentes respecto a este tema son: *"crear en el aula un ambiente de trabajo respetuoso y solidario a través de una comunicación franca, directa y afable; crear condiciones para contribuir a establecer una relación amistosa entre los y las estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa, valorando las diferencias; incorporar en las estrategias y actividades de enseñanza un sentido de trascendencia y de responsabilidad ética frente a la vida en sociedad"* (p. 29-30). Si bien desde el discurso curricular oficial o explícito existe una intención declarada por el logro de aprendizajes vinculados con convivencia escolar, no siempre es conducente y facilitador de estos, ya que desde la práctica docente en el aula y la cultura escolar -el currículum oculto- se entregan mensajes que dificultan la comprensión de las orientaciones sobre convivencia escolar (Magendzo, 2003, citado en Ahumada y Tapia, 2013). Por lo tanto, es imprescindible que los docentes reciban un modelo de formación integral basado en la convivencia escolar que luego les permita propagar un desarrollo en la misma línea junto a los estudiantes (Zahonero y Martín, 2012); a saber, un modelo que incluya el tratamiento de las relaciones interpersonales y de la afectividad, con valor educativo en sí mismo, para así alcanzar una convivencia respetuosa y pacífica (Jares, 2001). Entonces, cuando

se sugiere que la educación construya vínculos de paz, respeto, empatía, tolerancia, diversidad, diálogo, solidaridad y cooperación entre todos los miembros de la comunidad educativa, el sistema de relaciones en el aula y en la escuela se posiciona como un foco fundamental para la conquista de la convivencia democrática y pacífica, en donde los educadores entran a jugar un importantísimo papel para conseguirlo (Jares, 2001).

En este sentido, la formación inicial docente debe impregnar en los futuros profesores la capacidad para elaborar situaciones pedagógicas en las cuales los educandos consigan aprender y desplegar sus destrezas personales con el fin de asegurar el desarrollo individual, social y cultural; por tanto, que los niños(as) y jóvenes logren integrar dichas habilidades, actitudes y valores -que definirán la futura convivencia ciudadana-, es una cuestión que depende, en gran medida, de las destrezas que los profesores han incorporado durante la formación inicial para generar aprendizajes significativos (Informe Formación Inicial, 2005).

En efecto, se requiere un modelo de docente que, desde el plano de los comportamientos educativos, esté inspirado en cualidades de autenticidad, aceptación incondicional, comprensión, confianza y estímulo (Jares, 2001); para ser profesor no solo basta con poseer un cúmulo de conocimientos y capacidad de control del aula, también es necesaria la habilidad de establecer relaciones humanas con los estudiantes a los que se enseña y acompañarlos durante el proceso educativo (Connell, 1997, citado en Jares, 2001). Para esto, se espera que la formación docente impartida por los establecimientos de educación superior, realice su tarea desde una perspectiva pedagógica, dinámica y humana, poniendo de relieve las fortalezas de los sujetos y grupos por encima de sus debilidades, y desarrollando en los futuros educadores la toma de conciencia de su mundo interior, emocional y comportamental, la reflexión crítica acerca del quehacer docente y el aprendizaje colaborativo (Zahonero y Martín, 2012).

Por lo tanto, la formación docente debe contemplar y poner en práctica el cultivo de las relaciones interpersonales y la importancia de la afectividad; la planificación del trabajo educativo para la convivencia desde los diversos ámbitos del currículo escolar; la aceptación de la diferencia y el compromiso con los más necesitados; enfatizar el valor de la democracia y la necesidad de la globalización de los derechos humanos; una visión positiva del conflicto; un carácter procesual del conflicto; la especificidad de cada situación conflictual; la distinción entre agresividad y violencia; y, el afrontamiento

del conflicto desde los valores democráticos (versus los valores del modelo neoliberal) (Jares, 2002). Se trata de perfeccionar la educación superior y los programas de las carreras de pedagogía para formar a futuros profesores que aprendan a convivir, participar, comunicarse y gestionar los conflictos democráticamente (García y López, 2009), con el fin de replicar este estilo educativo en la escuela junto a los estudiantes.

Aunque aprender a convivir es uno de los objetivos de todo sistema educativo y se considera como un reto fundamental para la educación del siglo XXI, en la actualidad, los estudios que abordan el aprendizaje de la convivencia escolar durante la formación inicial docente, muestran algunas deficiencias (Jares, 2002). En lo que respecta a Chile, Ruffinelli (2013) ha realizado una investigación que busca conocer las opiniones de profesores recién egresados (carreras de pedagogía) acerca de su formación inicial a nivel general. Entre los resultados, cabe destacar que un alto porcentaje expresa estar satisfecho con su formación inicial (85%), sentirse conforme con la formación para motivar a los estudiantes (80,9%) y la preparación para conocer a los estudiantes (80,6%). En cuanto a los aspectos que obtienen menor porcentaje, los egresados son críticos al evaluar la formación para generar un clima de aula apropiado para el aprendizaje, la formación en habilidades interpersonales y en el trabajo colaborativo con padres y familias (61,5%), el manejo del comportamiento de los estudiantes (59,5%), la preparación para atender a la diversidad (71,7%) y la formación para el trabajo cooperativo con otros profesores (71,7%).

A pesar de lo anterior, la mayoría de los educadores describe la convivencia como un aprendizaje elemental para el propio desarrollo profesional (Jares, 2002). En nuestro país, esto se refleja en la investigación llevada a cabo por Cárcamo (2008), que refiere a la relación entre ciudadanía y formación inicial docente, consultándose tanto a docentes como a estudiantes de pedagogía sobre la importancia de promover la ciudadanía en la formación inicial. En dicho estudio, los resultados son contundentes: una gran mayoría (100% académicos y 88% estudiantes) considera que es fundamental promover la ciudadanía en su formación profesional, así como también valoran la generación de espacios de discusión y de metodologías participativas.

A nivel internacional, es posible mencionar el estudio de Álvarez-García (et al., 2010) que busca conocer el grado de conocimiento y satisfacción que poseen los estudiantes españoles de pedagogía acerca de la formación en recursos *convivenciales*, concluyéndose que es necesaria una mejora en la formación inicial docente con respecto

a esta temática, ya que en sus resultados emerge un desconocimiento conceptual de la misma y una carencia de recursos e instrumentos para evaluar la convivencia escolar. En una línea similar se encuentra la investigación española de Álvarez (et al., 2009), que tiene como objetivo averiguar, en base a cuestionarios, cuál es el manejo que poseen los futuros docentes de Historia y Geografía sobre convivencia escolar. Algunos de sus resultados muestran que los evaluados desconocen en gran medida cómo evaluar la convivencia escolar, tienen un entendimiento escaso para detectar problemas en el comportamiento o sobre maltrato/acoso escolar, y un número minoritario declara manejar habilidades de comunicación, resolución de conflictos y autocontrol emocional.

En relación con lo anterior, la investigación española de Peiró (2012) hace referencia a la educación en valores dentro de la escuela, para lo cual es necesario que la formación inicial docente logre incorporar los valores democráticos en la tarea profesional de los futuros profesores. El autor menciona el estudio de O'Moore & Minton (2001, citado en Peiró, 2012), el cual indica que la promoción de valores como tolerancia, respeto y participación son claves para mantener relaciones de convivencia armoniosas; también nombra el trabajo de Thornberg (2008, citado en Peiró 2012), donde se afirma que la educación en valores democráticos tiende a fracasar en los distintos sistemas educativos, debido a la inadecuada preparación docente frente al tema; y, además, señala la investigación de Rittershausen (2000, citado en Peiró, 2012), la cual propone que lo ideal no es generar un modelo de maestro, sino formar de manera amplia para ser capaz de abordar los problemas de cada realidad-contexto de acuerdo a sus particularidades.

Los autores Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), atentos a la inclusión de las habilidades emocionales como aprendizajes básicos en la escolaridad obligatoria y en los objetivos de la formación inicial docente dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), realizan una revisión de las investigaciones más actuales acerca del papel fundamental que posee la inteligencia emocional sobre el funcionamiento personal, social y académico de los educandos, así como también sobre la efectividad y bienestar del docente. Como resultado, se concluye que las habilidades emocionales son capacidades básicas que favorecen un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral; poseen un rol fundamental en el desarrollo social del sujeto, en los procesos de aprendizaje académico y en el quehacer docente saludable. La integración de dichas habilidades en la escuela exige una adecuada formación inicial docente, eminentemente práctica, que faculte al profesor para cultivar y potenciar la inteligencia emocional de los

estudiantes -el maestro es capaz de educar en habilidades socioemocionales cuando ha experimentado un desarrollo previo de éstas-. Por último, la investigación propone incluir en los programas de estudio de pedagogía, las habilidades emocionales de forma explícita: como destrezas transversales para el desarrollo socio-personal del profesor y como herramientas docentes específicas para generar entornos adecuados de aprendizaje y colaboración, y para favorecer el desarrollo emocional de los educandos.

El estudio elaborado por Bueno, Teruel y Valero (2005) que se enmarca en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), muestra una pobreza de vocabulario emocional en los futuros docentes, lo cual entorpece la expresión asertiva en las relaciones sociales; por ende, es una carencia que afecta parte importante de la función pedagógica, a saber, la capacidad de comunicarse con otros. Castilla (2008), en la misma línea, afirma que las habilidades comunicativas no se desarrollan lo suficiente durante la formación inicial.

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Identificar la presencia de aspectos que están relacionados con la formación de conocimientos y habilidades relativas a convivencia escolar en el plan común de 2014 de la carrera de Pedagogía en Educación Media y sus diversas menciones, impartida por una institución universitaria pública ubicada en Santiago de Chile.

Objetivos específicos:

- Analizar en qué grado los perfiles de egreso, mallas curriculares y programas de estudio del plan común de Pedagogía en Educación Media incorporan la formación de conocimientos y habilidades relativas a convivencia escolar
- Determinar cuáles son los conceptos relativos a convivencia escolar que tienen mayor y menor presencia en los perfiles de egreso, mallas curriculares y programas de estudio del plan común de Pedagogía en Educación Media.

METODOLOGÍA

La Convivencia Escolar corresponde a un fenómeno complejo, que se encuentra constituido por diversas temáticas y perspectivas; por lo mismo, su abordaje desde cualquier nivel debe privilegiar una mirada comprensiva. Respecto a la presente investigación, se utiliza un enfoque cualitativo, pues permite una identificación, registro y categorización sistemática de la información que se pretende recopilar y analizar. Debido a que en la actualidad no existe mayor desarrollo acerca de la formación inicial docente y la convivencia escolar de manera conjunta, la investigación es de carácter exploratorio-descriptivo.

Lo anterior se lleva a cabo mediante la revisión de perfiles de egreso, mallas curriculares y programas de estudio de 2014 correspondientes al plan común de la carrera Pedagogía en Educación Media y sus diversas menciones, impartida por una institución universitaria pública ubicada en Santiago de Chile.

Para la selección de la muestra, se ha determinado trabajar con una universidad ubicada en la región Metropolitana, debido a que concentra la mayor población del país, así como también la mayor cantidad de universidades. Respecto a los criterios de selección de la universidad, se han establecido los siguientes: la accesibilidad para obtener la información; una institución universitaria que ofrezca carreras de pregrado de educación media, excluyendo los programas de pedagogía para profesionales y los programas de formación pedagógica post licenciaturas, por no formar profesores en la globalidad de su proceso universitario, sino que mayoritariamente en aquellos aspectos referidos a especialidades (Esteve, 1997); una universidad que sea reconocida en la formación de docentes, con trayectoria y resultados destacados. Posteriormente, se ha decidido abordar solo la formación inicial docente en educación media, y no así en educación básica, debido a la accesibilidad de los documentos; a la mayor cantidad de menciones que ofrece; así como también a la mayor cantidad de matriculados.

En primer lugar, se ha realizado una localización de las diferentes menciones ofrecidas por la carrera de Pedagogía en Educación Media, para luego efectuar el análisis de los perfiles de egreso respectivos. Posteriormente, se han examinado las mallas curriculares de dichas menciones, lo cual permite -entre otras cosas- distinguir las asignaturas que conforman el plan común de Pedagogía en Educación Media. De este modo, se concreta la selección de los programas de estudio correspondientes a plan

común y se realiza un análisis de contenido temático sobre estos. Para orientar y guiar el estudio de estas tres fuentes de información, se han seleccionado determinados conceptos claves relativos a convivencia escolar mediante la lectura de las políticas de convivencia escolar de 2002 y 2011, así como también de las Bases Curriculares (OFT y OAT) (1996, 2009a, 2012a y 2013), y posteriormente se han organizado en torno a cinco dimensiones, equivalentes a los ejes temáticos abordados en el capítulo de Antecedentes:

- 1. Realidad sociocultural de la escuela** (convivencia escolar, clima escolar, cultura escolar, violencia, conflicto, disciplina);
- 2. Políticas educativas y transversalidad;**
- 3. Valores democráticos** (respeto, diálogo, tolerancia, justicia, paz, solidaridad, empatía, cooperación, libertad, responsabilidad);
- 4. Desarrollo socioafectivo** (desarrollo socioafectivo o emocional, habilidades socioemocionales o inteligencia (inter)emocional);
- y **5. Formación ciudadana** (democracia, ciudadanía, participación, derecho, identidad, familia, comunidad educativa, diversidad, inclusión educativa y multiculturalidad). Estos conceptos claves implican la búsqueda de aprendizajes cognitivos o desarrollo de habilidades de los docentes. Cabe destacar que las cinco dimensiones están íntimamente ligadas entre sí.

La técnica de análisis de datos que se utiliza se denomina Análisis de contenido, puesto que posibilita el estudio *"de la realidad social a través de la observación y del análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades"* (López-Aranguren, 1986, p. 366) y permite *"formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto"* (Krippendorff, 1980, citado en Vásquez, 1996, p. 48); entonces, corresponde a una técnica de investigación cuya finalidad es la descripción objetiva y sistemática del contenido (Berelson, 1952). Entre los diversos tipos de análisis de contenido, se ha elegido realizar un análisis temático, ya que ofrece la posibilidad de construir interpretaciones a partir de la identificación de un conjunto de temas presentes en los documentos analizados (Vásquez, 1996). Según Krippendorff (1990), el análisis de contenido permite obtener los datos de la lectura de los diseños curriculares institucionales, conocidos como malla curricular, y los descriptores o contenidos que orientan cada asignatura.

El análisis de contenido temático se lleva a cabo mediante la codificación y categorización de los datos obtenidos desde los programas de estudio que muestran relación con los conocimientos y habilidades *convivenciales*. La codificación se elabora nominando las características y/o elementos relevantes de cada texto en unidades, que

permiten su descripción y análisis de manera precisa. Las unidades son categorizadas siguiendo el criterio de analogía, es decir, teniendo en cuenta las semejanzas existentes entre estas en función de los criterios pre-establecidos (Iñiguez, 2008). En este sentido, es necesario realizar (Iñiguez, 2008):

1. Un preanálisis, en el cual se organiza el material, se diseñan y definen los ejes que permiten analizar los textos y ejecutar el análisis de contenido.
2. Una codificación, donde se transforma el material original (*datos brutos*) en *datos útiles*, estableciendo unidades de registro y catalogaciones de los diferentes elementos.
3. Una categorización, en la cual se organizan y clasifican las unidades obtenidas en base a los criterios de diferenciación, agrupando por similitud en cuanto al significado.

La indagación bibliográfica, que abarca el plan común de 2014 de la carrera de Pedagogía en Educación Media, permite identificar la presencia de tres fuentes de información relevantes, mencionadas anteriormente: perfiles de egreso, mallas curriculares y programas de estudio. Se ha efectuado una revisión de todos los documentos incluidos en dichas fuentes, entre los que se encuentran 14 perfiles de egreso, correspondientes a Pedagogía en Educación Media y sus diversas menciones; 14 mallas curriculares, pertenecientes a Pedagogía en Educación Media y sus diversas menciones; y 13 programas de estudio, correspondientes al plan común de Pedagogía en Educación Media. Los criterios empleados para la selección de tales documentos son la representatividad de sus contenidos y la importancia de cada uno en la estructuración de las carreras, en tanto ostentan la información medular de la formación inicial docente y permiten indagar los aspectos relativos a convivencia escolar presentes en la misma.

Cabe señalar que una parte del preanálisis que se realiza sobre los programas de estudio incluye la enumeración de los trece documentos, a los cuales se les ha asignado la letra P y un dígito. Asimismo, en cada programa de estudio se han enumerado los párrafos con la letra P y el dígito respectivo. De este modo, las codificaciones (ver Anexos) contienen dos letras P, la primera corresponde al programa y la segunda al párrafo.

Es importante conceptualizar las tres fuentes de información para así dar a conocer el tipo de documentos que se analizan. En primer lugar, el perfil de egreso se comprende como una declaración formal que hace la institución frente a la sociedad y a sí misma, *"en la cual compromete la formación de una identidad profesional dada,*

señalando con claridad los compromisos formativos que contrae y que constituyen el carácter identitario de la profesión en el marco de la institución, a la vez que especifica los principales ámbitos de realización de la profesión y sus competencias clave asociadas" (Hawes, s/f, p. 2). En segundo lugar, la malla curricular refiere a la representación gráfica de la distribución de los ciclos de formación y de los cursos contemplados en el plan de estudios, haciendo visibles las relaciones de prioridad, secuencialización y articulación entre los cursos y con los ciclos; asimismo, refiere a un esquema de red que incorpora los ciclos, campos, disciplinas y áreas, estableciendo relaciones de grado, secuencias sistemáticas y correlatividades entre los diferentes cursos del plan de estudio, en forma vertical y horizontal (García, 2007). Por último, el programa de estudio se concibe como *"la descripción de un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje estructuradas de tal forma que conduzcan al estudiante a alcanzar una serie de objetivos de aprendizaje previamente determinados"* (Universidad Católica, 2010, p. 8).

Finalmente, el corpus documental se agrupa en tres muestras:

Perfiles de egreso: Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con menciones; Licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica; Licenciatura en Educación c/m en Alemán y Pedagogía en Alemán; Licenciatura en Educación c/m en Castellano y Pedagogía en Castellano; Licenciatura en Educación c/m en Francés y Pedagogía en Francés; Licenciatura en Educación c/m en Inglés y Pedagogía en Inglés; Licenciatura en Educación y Pedagogía en Filosofía; Licenciatura en Educación en Química y Pedagogía en Química con menciones; Licenciatura en Educación Matemática y Pedagogía en Matemática con menciones; Licenciatura en Educación en Física y Pedagogía en Física con menciones; Licenciatura en Educación en Biología y Pedagogía en Biología con menciones; Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación (Varones); Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación (Damas); Licenciatura en Educación y Pedagogía en Música; y, Licenciatura en Educación y Pedagogía en Artes Visuales.

Mallas curriculares: Asignaturas agrupadas en el área de estudio Formación Profesional Docente (FPD), correspondiente al plan común de la carrera de Pedagogía en Educación Media, y asignaturas agrupadas en el área de estudio Formación Profesional Aplicada (FPA), correspondiente al plan común de la carrera de Pedagogía en Educación Media.

Programas de estudio: Orientación Educacional; Filosofía de la Educación; Educación y Pedagogía; Práctica I; Psicología Educacional; Sociología de la Educación; Currículo educacional; Desarrollo Psicológico; Evaluación Educacional; Gestión y Proyectos educativos; Modelos y Enfoques educativos; Políticas Educativas; y Práctica II.

La codificación y categorización de la información brindada por los programas de estudio (ver Anexos) se realiza de forma manual y siguiendo un modelo abierto, por lo que los códigos y las categorías son inducidos de los textos analizados y no establecidos a priori. La información obtenida es organizada según su grado de similitud semántica, generándose a partir de ella las siguientes categorías:

1. Realidad sociocultural de la escuela.
2. Políticas educativas y transversalidad.
3. Valores democráticos.
4. Desarrollo socioafectivo.
5. Formación ciudadana.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados principales obtenidos a partir del análisis que se realiza sobre los perfiles de egreso, las mallas curriculares y los programas de estudio correspondientes al plan común de la carrera de Pedagogía en Educación Media y sus diversas menciones; período y estudios que constituyen la formación inicial docente sobre la cual se desea indagar la presencia de conocimientos y habilidades relativas a convivencia escolar.

Para guiar el análisis, se utilizaron los conceptos claves que están agrupados en las cinco dimensiones ya mencionadas en el capítulo de Metodología.

La exposición de los resultados está organizada en tres apartados correspondientes a las fuentes de información estudiadas.

1. Perfiles de egreso.

Luego de realizar un análisis comparativo de los catorce perfiles de egreso correspondientes a las diferentes menciones de Pedagogía en Educación Media, es posible destacar los siguientes resultados.

Para comenzar, se observa que no todos los perfiles de egreso hacen referencia a conceptos relacionados con convivencia escolar. Al respecto, existen tres perfiles que solamente incluyen competencias de la especialidad, donde la descripción brindada es bastante acotada (Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica; Pedagogía en Filosofía; y, Pedagogía en Física con menciones), lo cual se ejemplifica en: *"el egresado de la Carrera de Licenciatura en Pedagogía con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica es un profesional de la educación formado para ejercer docencia, realizar investigación (...) y ejercer un liderazgo activo en el Sistema Nacional de Educación y en otras instituciones"*. En cambio, los once perfiles restantes sí incorporan conceptos relativos a convivencia escolar que han sido detectados mediante las dimensiones que guían el análisis de los datos; sin perjuicio de lo anterior, se perciben diferencias en la forma que presentan la temática. Por ejemplo, hay tres perfiles en particular que ofrecen un desarrollo reducido de la misma, mencionando solo las siguientes oraciones: *"poseer una formación cultural y valórica de acuerdo con la de un ciudadano inserto armónicamente en la realidad del siglo XXI"* (Pedagogía en Inglés); *"creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los educandos"* (Pedagogía en

Biología con menciones); y, *"posee actitudes propias de un liderazgo contextualizado en los valores de tolerancia, diversidad, empatía y profesionalismo"* (Pedagogía en Francés).

Lo anterior no ocurre en los demás perfiles (8), que se encargan de brindar una descripción más extensa y detallada de los conceptos que aluden a convivencia escolar, realizando un desglose de los valores democráticos, destrezas socioafectivas, capacidades pedagógicas en convivencia, así como también de la formación ciudadana. De este modo, se menciona la *"capacidad de adaptación, tolerancia, flexibilidad (...) perseverancia y disciplina (...) compromiso, responsabilidad, sensibilidad social (...) capacidad para el trabajo interdisciplinario y transversal, en equipo y en forma autónoma"* (Pedagogía en Artes Visuales); el diseño de *"estrategias para una gestión creativa, crítica y participativa de acuerdo a la dinámica de diferentes comunidades educativas"*, la aplicación de *"criterios, estrategias e instrumentos de acuerdo a las diferencias individuales y a las capacidades de aprendizaje de los estudiantes"* y liderazgo democrático de *"los procesos formativos, utilizando estrategias educativas diferenciadas respetando la autonomía, libertad y heterogeneidad en la convivencia con los estudiantes"* (Pedagogía en Educación Física con varones y damas); el favorecimiento de *"un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en la interacción con sus educandos y de ellos entre sí"*, el establecimiento de *"relaciones empáticas con los educandos"* y de *"normas consistentes y consensuadas de la disciplina"*, la demostración de *"interés por participar en acciones conjuntas del establecimiento"* y la comunicación *"con los padres de familia y apoderados"* (Pedagogía en Química con menciones); la posesión de *"un desarrollo personal integral, una visión interdisciplinaria y universal de la cultura, unida a un profundo sentido de pertenencia a su propio pueblo, un espíritu crítico, creativo y sensible (...) y un adecuado nivel de desarrollo de las competencias necesarias para crear en el aula un ambiente propicio para el aprendizaje"* (Pedagogía en Castellano).

Cabe destacar que, entre los perfiles de egreso que integran conceptos sobre convivencia escolar, hay dos perfiles que contienen un párrafo dedicado exclusivamente a la formación en cuanto a persona y en el sentido humanista: *"en cuanto persona, el egresado demuestra afectividad, tolerancia, solidaridad, reflexión, proactividad, respeto al prójimo y al medio ambiente, posee un marcado respeto por la institución formadora, es responsable y puntual en el cumplimiento de sus deberes y compromisos contraídos, sabe respetar su identidad cultural y lucha por su preservación y reforzamiento en el mundo globalizado"* (Pedagogía en Alemán) y *"desde el sentido humanista de la*

Educación, está capacitado para relacionarse con el entorno social y cultural en forma autónoma, reflexiva y flexible; respetar la diversidad; valorar el trabajo colaborativo; comprometerse en la construcción de la vida cívica y educar en valores" (Pedagogía en Matemática con menciones).

En cuanto a los aspectos formales, no todos los perfiles de egreso poseen el título respectivo (Perfil de Egreso) que los diferencia de la descripción de la carrera; no obstante, es posible inferir los párrafos que lo conforman. A su vez, en la totalidad de los perfiles se observa la ausencia de una estructura uniforme que organice el contenido de manera similar, es decir, no demuestran homogeneidad en la construcción y redacción. Sin embargo, todos hacen referencia a las aptitudes básicas de la especialidad correspondiente, para lo cual se utiliza mayoritariamente el concepto de competencia (nombrado en siete perfiles de egreso) y capacidad (nombrado en ocho perfiles), por sobre el concepto de habilidad (nombrado solo en tres perfiles).

En conclusión, el concepto de convivencia escolar como tal no aparece mencionado en ninguno de los perfiles de egreso. A su vez, es preocupante que los perfiles, siendo estos de una misma universidad y perteneciendo a una carrera con plan común, no posean la incorporación de esta temática de manera relativamente homogénea. No obstante, varios perfiles (11) hacen referencia a los diversos conceptos claves que guiaron el análisis, lo cual permite distinguir que las dimensiones que resaltan en mayor medida son Valores democráticos y Formación ciudadana, aludidas en reiteradas ocasiones; luego, Realidad sociocultural de la escuela y Desarrollo socioafectivo, nombradas la mitad de veces que las dos anteriores; y, por último, Políticas educativas y transversalidad, mencionada solo en un par de situaciones.

2. Mallas curriculares.

Luego de analizar las catorce mallas curriculares correspondientes a las diversas menciones de la carrera de Pedagogía en Educación Media, se obtuvieron los siguientes resultados.

La totalidad de las mallas están organizadas en torno a cuatro áreas de estudio: Formación Profesional Docente (FPD), Formación Profesional Aplicada (FPA), Formación Profesional de la Especialidad Pedagógica o Actividades Curriculares de la Especialidad y Optativo o Electivo. De estas cuatro áreas, las dos primeras dan forma al plan común de Pedagogía en Educación Media, compuesto por un conjunto de trece asignaturas. Debido

a que la presente investigación pretende indagar sobre el período de formación inicial docente común y no de especialidad, el análisis se centró en la Formación Profesional Docente (FPD) y Formación Profesional Aplicada (FPA).

Luego de examinar ambas área de estudio (FPD y FPA), fue posible concluir que ninguna de las trece asignaturas lleva por nombre Convivencia escolar. En una lógica similar, la mayoría de estas no incluyen en sus nombres los conceptos claves que orientaron el análisis de los datos, salvo dos asignaturas denominadas Currículum Educacional y Políticas Educativas.

Al contrastar el discurso de los perfiles de egreso con los títulos de las trece asignaturas, se observa que en los primeros se propone una amplia gama de conceptos relativos a convivencia escolar a los cuales no se les destina ningún ramo en específico.

Aunque la presente investigación solo aborda el plan común de Pedagogía en Educación Media, igualmente se ha decidido examinar las demás áreas de estudio que conforman las mallas curriculares, con el fin de indagar la existencia de asignaturas propias de la especialidad que muestren relación con convivencia escolar. De este modo, se observa que Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica, ofrece un ramo llamado Derecho y Ciudadanía durante el quinto semestre (tercer año), perteneciente al área de estudio Formación Profesional de la Especialidad Pedagógica. A su vez, Pedagogía en Educación Física con Varones y con Damas, dispone una asignatura denominada Crecimiento y Desarrollo del Niño y del Adolescente durante el quinto semestre (tercer año), correspondiente al área de estudio Formación Profesional de la Especialidad Pedagógica. Lo anterior viene a ratificar la idea general que propone una presencia escasa de esta temática.

3. Programas de estudio (plan común, carreras de Pedagogía en Educación Media).

Luego de realizar un análisis temático de contenido sobre los trece programas de estudio correspondientes a las asignaturas que conforman el plan común de Pedagogía en Educación Media, es posible exponer los siguientes resultados.

En cuanto a los aspectos formales, la totalidad de los programas de estudios están organizados en base a la siguiente estructura: Identificación del Programa de Estudio; Descriptor; Competencias genéricas; Competencias específicas; Contenidos; Metodología; Evaluación de los Aprendizajes; y Bibliografía.

Respecto a las aptitudes pedagógicas, en todos los programas de estudio (P1 a P13) existe un párrafo dedicado al perfil de licenciado en educación, que aparece siempre en la sección de Descriptor, en la misma estrofa y con idéntica redacción; el cual propone aprendizajes que se relacionan con convivencia escolar y con algunos conceptos claves que orientan la investigación, tales como cultura escolar, participación y diálogo: *"la indagación en la realidad educativa, gestión de procesos formativos innovadores en diferentes contextos educacionales, participación en equipos de trabajo y comunicación oral y escrita"* (P1 a P13).

El presente ítem, debido a su extensión, se estructura en torno a las cinco dimensiones expuestas en el capítulo de Metodología, denominadas Realidad sociocultural de la escuela, Políticas educativas y transversalidad, Valores democráticos, Desarrollo socioafectivo y Formación ciudadana. Además, al interior de cada dimensión, se ha optado por ordenar los conceptos claves tomando en cuenta la cantidad de veces que son mencionados en los programas de estudio.

3.1. Realidad sociocultural de la escuela.

La presente dimensión hace referencia a las variadas prácticas cotidianas que se despliegan al interior de la escuela, en las que están inmersos todos los actores educativos. De esta manera, engloba los siguientes conceptos claves que han guiado el análisis: *Convivencia Escolar, Clima Escolar, Cultura Escolar, Violencia, Conflicto, y Disciplina.*

En primer lugar, se observa que el concepto clave mencionado en mayor medida es *Cultura Escolar* (P3, P4, P5, P6 y P10), planteado por una parte desde una mirada global y, por otra, desde una mirada centrada en la escuela propiamente tal, lo cual se refleja en los siguientes contenidos respectivamente: *"análisis desde (...) la Dimensión social, cultural, histórica y política de la educación"* (P3) y *"explicación de los elementos que caracterizan el clima y la cultura organizacional de las instituciones escolares"* (P10).

En segundo lugar, el concepto *Clima Escolar* también es nombrado (P1, P4 y P5), pero en menor medida que el anterior, lo que se ejemplifica en: *"analizar críticamente episodios significativos de las relaciones y prácticas que sostienen los actores durante el proceso educativo"* (P4) y *"las competencias de gestión de un clima áulico basado en los principios de la Orientación Educativa y Vocacional (...) para una exitosa convivencia"*

escolar y un desarrollo integral del adolescente (...) para propiciar relaciones democráticas de respeto, confianza, aprendizaje autónomo y colectivo" (P1).

En tercer lugar, un concepto escasamente mencionado es *Violencia* (P1 y P8), lo cual se plasma en estos contenidos: *"violencia y bullying" (P1)* y *"apreciación crítica a la Problemáticas infanto-juveniles de hoy en Chile: Violencia juvenil" (P8)*. Es importante señalar que no se especifica si violencia juvenil abarca la violencia que se da en el contexto de la escuela.

En cuarto lugar, y mencionado en la misma medida que violencia, se encuentra el concepto *Conflicto* (P1 y P8), que solo aparece en: *"resolución de conflictos. Técnicas" (P1)* e *"identificar situaciones y problematizar la realidad vivida por los actores del sistema escolar" (P8)*, de esta última cita se puede inferir un abordaje del conflicto.

En último lugar, el concepto menormente mencionado es *Convivencia Escolar* (P1) que solo se distingue aquí: *"gestionar un clima áulico (...) para una exitosa convivencia escolar y un desarrollo integral del adolescente"*.

De este modo, el único concepto clave que no se encuentra en los programas de estudio es *Disciplina*; además, en ningún momento se hace referencia a temas relacionados, tales como normativa, Manual de Convivencia, Encargado de Convivencia, libro de clases. De lo anterior surge una interrogante, ya que en los perfiles de egreso existen contenidos sobre *Disciplina* y normativa, por lo cual se esperaba encontrarlos en los programas de estudio.

Respecto a los seis programas de estudio restantes (P2; P7; P9; P11; P12; P13), estos no hacen mención explícita de los conceptos claves que conforman la dimensión, así como tampoco de materias relacionadas.

3.2. Políticas educativas y transversalidad.

La presente dimensión hace referencia a las políticas educativas que abordan directamente la temática de transversalidad, así como también a las políticas sobre educación que están vinculadas en alguna medida con convivencia escolar.

En primer lugar, las políticas mayormente mencionadas son las relativas a gestión de la convivencia escolar (P1, P10 y P12), lo que se observa en los siguientes contenidos: *"Política de Convivencia Escolar (MINEDUC)" (P1)*; *"Marco para la Buena Enseñanza.*

*Dominio B*¹ (P1); "explicación de los niveles de gestión en el sistema nacional de Educación" (P10) (SACGE); y "análisis de la Ley de Subvención Escolar Preferencial" (P10). Cabe señalar que determinados contenidos (P12) se refieren a políticas educativas sin mayor especificación, por ejemplo: "analizar (...) los fundamentos y principios que sustentan las políticas educacionales actuales" y "analizar (...) las políticas educacionales de las últimas décadas y sus efectos"; no obstante, en una ocasión (P12) se alude a la institucionalidad educacional chilena explicitando la LGE y Ley SEP, y la bibliografía obligatoria y complementaria mencionan determinados textos que aclaran el abordaje, tales como "Ley General de Educación. Ley de Subvención Escolar Preferencial. Ley de Calidad y Equidad de la Educación (GOBIERNO DE CHILE)", "Chile. Revisiones de políticas nacionales de educación (OCDE, 2005)", "Políticas Educativas de atención a la Diversidad Cultural (UNESCO, 2005)" y "La reforma al sistema escolar: aportes para el debate (Brunner y Peña, 2007)". Por tanto, se infiere la relación entre dichos contenidos y convivencia escolar.

En segundo lugar, se ubican las políticas sobre currículum escolar, que también son nombradas en varias ocasiones (P1, P7, P11 y P13), lo que se refleja en: "se estudia los componentes de aprendizaje transversales del currículum escolar" (P1); "los Objetivos Fundamentales Transversales en el currículum actual: operacionalización de los OFT" (P1); y "conceptualización de (...) la reforma educacional chilena" (P7) que se complementa con la bibliografía obligatoria y complementaria (P7) mediante los textos "Bases Curriculares (MINEDUC, 2008)", "Bases Curriculares de Educación Diferencial (MINEDUC, 2008)", "Objetivos Fundamentales Transversales en la Reforma Educativa (MINEDUC, 2008)" y "Objetivos Fundamentales Transversales en la Reforma Educativa (Magendzo, 1997)".

En tercer lugar, y mencionado en la misma medida que las políticas sobre currículum escolar, se encuentra el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (P11 y P13), lo cual se plasma en estos contenidos: "descripción de la relación entre PEI y currículum escolar" (P13); "análisis de la finalidad, elementos y áreas del PEI" (P13); y "analizar la finalidad y los elementos que componen un Proyecto Educativo Institucional, para

¹ El Marco para la Buena Enseñanza, dominio B, refiere a que el docente debe generar un ambiente y clima propicio para el aprendizaje, basándose en las expectativas que tiene el profesor sobre las posibilidades de desarrollo de todos sus estudiantes; el apoyo de sus fortalezas más que debilidades, valorizando sus características, intereses y el potencial humano; y el carácter de las interacciones que ocurren en el aula; por tanto, los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto, manteniendo normas constructivas de comportamiento.

contrastarlos en la práctica con las implicancias ideológicas y axiológicas de la acción pedagógica" (P13). De esta última cita se desprende una visión de ser humano que integra contenidos valóricos.

En cuarto lugar, emerge como temática el proceso de evaluación educacional (P9), que se ilustra en: *"analizar críticamente (...) los sustentos teóricos que fundamentan el proceso de evaluación educacional y la competencia de planificar procesos evaluativos"* y *"analizar (...) proceso de evaluación educacional, para asegurar la pertinencia de prácticas educativas facilitadoras del aprendizaje"*. Es posible relacionar estos contenidos con convivencia escolar gracias a los textos presentados en la bibliografía obligatoria (P9): *"estrategias docentes para un aprendizaje significativo (Barriga y Hernández, 2000)"* y *"La evaluación de valores y actitudes (Bolívar, 1995)"*; por tanto, se deduce que la evaluación educacional abarca, al menos en forma parcial, la evaluación de la convivencia.

De este modo, varios de los programas de estudio abordan en reiteradas ocasiones el área temática de Políticas educativas y transversalidad. Ahora bien, en los perfiles de egreso esto prácticamente no ocurre, pues únicamente menciona la comprensión de *"políticas nacionales de educación..."*, sin mayor especificación.

Respecto a los seis programas de estudio restantes (P2, P3, P4, P5, P6 y P8), estos no hacen mención explícita de los conceptos claves que conforman la dimensión, así como tampoco de materias relacionadas.

3.3. Valores democráticos.

La presente dimensión abarca los diversos valores que están a la base de las relaciones interpersonales desplegadas cotidianamente al interior de una sociedad democrática. De este modo, engloba los siguientes conceptos claves que han guiado el análisis: *Respeto, Diálogo, Tolerancia, Justicia, Paz, Solidaridad, Empatía, Cooperación, Libertad y Responsabilidad*.

Para comenzar, el concepto clave mencionado en mayor medida es *Cooperación* (P1, P3, P4 y P5), que aparece en las siguientes citas: *"valoración del rol del profesor reflexivo y la cultura colaborativa"* (P4) y *"descripción de los principios: (...) integralidad, cooperatividad (trabajo en equipo), carácter interdisciplinario, (...) interrelación con el medio"* (P1), esto pareciera indicar que cooperatividad se entiende únicamente como trabajo en equipo entre los docentes, lo que no asegura que sea una práctica a desplegar junto a los estudiantes.

Luego, el concepto de *Respeto* es nombrado solo una vez (P1): "*fundamentación: respeto a la persona y a la diversidad, dignidad de la persona*". Lo mismo ocurrió con el concepto de *Diálogo* (P2), que aparece aquí: "*valorar el diálogo como herramienta, proceso y producto, para lograr consensos en torno a las diversas concepciones del mundo y ser humano*". También se suma el concepto de *Empatía* (P8), que si bien no aparece explícito, se distinguiría en "*el aprendizaje de sí mismo y del otro (...) contextualizados en la realidad educativa*". A su vez, los conceptos de *Libertad* y *Responsabilidad* solamente se observan en una ocasión (P1): "*fundamentación: (...) libertad y responsabilidad*".

Cabe señalar que en otra ocasión se mencionó el término valores, pero de forma amplia, sin mayor especificación (P2): "*reflexión sobre la relación entre educación y valores*".

De este modo, los conceptos claves restantes (*Tolerancia, Justicia, Paz y Solidaridad*) no aparecen en ninguno de los programas de estudio y tampoco se encontraron contenidos que estuviesen relacionados de forma implícita. De lo anterior surge una interrogante, ya que los perfiles de egreso mencionan los términos tolerancia, justicia y solidaridad (menos paz), por lo cual se esperaba encontrarlos en los programas de estudio.

En cuanto a los ocho programas de estudio restantes (P5, P6, P7, P9, P10, P11, P12 y P13), estos no hacen mención explícita de los conceptos claves que conforman la dimensión, así como tampoco de materias relacionadas.

3.4. Desarrollo socioafectivo.

La presente dimensión involucra el desarrollo de la afectividad junto con el despliegue de las habilidades sociales y emocionales, aprendizajes que son necesarios de construir en la interacción con los demás en el contexto de una sociedad democrática. De este modo, engloba el área temática de *Desarrollo Socioafectivo* o *Emocional y Habilidades Socioemocionales* o *Inteligencia (Inter)emocional*. Por razones metodológicas, el análisis de los contenidos se organiza en torno a dos perspectivas: descriptiva-teórica y experiencial.

Por una parte, existen varios contenidos de carácter descriptivo-teórico que mostraron tener relación explícita e implícita con la temática (P1, P3, P5, P8 y P13), posible de ejemplificar mediante las siguientes citas: "*contenidos culturales y habilidades*

sociales" (P1), *"descripción de los comportamientos y procesos psicológicos en las áreas psicomotriz, cognitiva, afectiva y social"* (P8) y *"descripción de los actores del proceso educativo: aspectos afectivos, cognitivos y sociales"* (P5). Cabe señalar que estos contenidos no están orientados al desarrollo de dichas habilidades en los futuros docentes, sino, más bien, indican que el profesor tiene que enseñarlos a sus educandos.

Por otra parte, aparecen ciertas habilidades de carácter experiencial que mostraron tener relación explícita e implícita con la temática (P1, P2, P3 y P8), lo anterior se ejemplifica en: *"estrategia para una exitosa convivencia escolar y un desarrollo integral del adolescente"* (P1); *"se trabaja el desarrollo humano vinculándolo con los diferentes desafíos que enfrenta el sujeto en lo social, emocional, corporal"* (P8); *"favorecer el desarrollo de habilidades sociales, posibilitando el aprender a aprender"* (P2); e *"indagar episodios relevantes de la propia experiencia escolar y comunicar en forma oral y escrita conocimientos, saberes y emociones"* (P3). Cabe señalar que estas habilidades no están orientadas al desarrollo de las mismas en los futuros docentes, sino, más bien, indican que el profesor tiene que enseñarlas a sus educandos.

Es importante destacar que solo un contenido hace referencia al desarrollo propiamente tal de habilidades sociales en la formación inicial del futuro docente: *"relacionar e interactuar con las personas considerando sus características individuales y sociales e identificando los factores facilitadores o inhibidores de desarrollo humano y de convivencia"* (P8). Sin embargo, no queda claro a qué se refiere la existencia de factores inhibidores de convivencia, pues no hay mayor especificación de la idea.

De este modo, el área temática de *Desarrollo Socioafectivo o Emocional y Habilidades Socioemocionales o Inteligencia (Inter)emocional* es mencionada en reiteradas ocasiones en diferentes programas de estudio. Ahora bien, en los perfiles de egreso esto ocurre en menor medida, pues el término afectividad aparece solamente una vez y se alude a habilidades sociales en cuatro oportunidades.

Respecto a los siete programas de estudio restantes (P4, P6, P7, P9, P10, P11 y P12), éstos no hacían mención explícita de los conceptos claves que conforman la dimensión, así como tampoco de materias relacionadas.

3.5. Formación ciudadana.

Esta última dimensión alude a los aspectos que cooperan en la formación del sujeto como miembro activo de una sociedad democrática. De este modo, engloba los

siguientes conceptos claves que han guiado el análisis: *Democracia, Ciudadanía, Participación, Derecho, Identidad, Familia, Comunidad Educativa, Diversidad, Inclusión Educativa y Multiculturalidad.*

Para comenzar, el concepto clave mencionado en mayor medida es *Identidad* (P3, P4 y P8), que se expresa de dos maneras diferentes. Por un lado, mediante la *Identidad* particular y comunitaria, lo cual se observa en el contenido "*comprensión de la educación como acción comunicativa y fenómeno intersubjetivo transdisciplinar en el que se configuran particulares tipos de identidad personal y social*" (P4); y, por otro lado, mediante la *Identidad* profesional, que se refleja en el contenido "*identificación de las representaciones sociales implícitas en las experiencias escolares que configuran la identidad profesional y social del Educador*" (P3).

En segundo lugar, el concepto clave más nombrado es *Diversidad* (P1, P3 y P6), que se ilustra en la cita: "*relaciones entre diversidad humana, cultura y sociedad*" (P6). Además, cuando aparece el concepto de *Inclusión Educativa* (P1 y P3), suele estar ligado a *Diversidad*, lo cual se observa en: "*diversidad, inclusión y valores en una sociedad globalizada*" (P1) y "*atención a la diversidad (integración, inclusión)*" (P3).

En tercer lugar, se ubica el concepto de *Familia* (P1, P3 y P8), que aparece en los siguientes contenidos: "*mediar en la formación de los estudiantes con la participación de padres y apoderados*" (P1); "*escuela de Padres y Apoderados*" (P1); "*análisis desde los (...) agentes socializadores (calle, escuela, familia, grupos de pares, comunidad, sociedad)*" (P3) y "*comunicación y familia*" (P8). Por medio de las citas, es posible conjeturar que dichas asignaturas abarcan una amplia gama de prácticas que relacionan a la familia con la institución escolar en la comunidad educativa.

En cuarto lugar, se encuentra el concepto de *Participación*, mencionado en escasos contenidos (P1 y P3) y aparece tanto de forma explícita como implícita, lo cual se refleja en: "*gestión del Consejo de Curso y sus funciones: Organización y funcionamiento*" (P1) y "*formación para una ciudadanía participativa*" (P3). Sumado a esto, todos los programas de estudio, en reiteradas ocasiones, utilizan el concepto de *Participación* para describir ciertos aspectos de la metodología de estudio de Pedagogía en Educación Media, los cuales mayoritariamente están vinculados con la participación en clases, o son mencionados sin especificar las actividades y prácticas concretas a realizar, por ejemplo: "*indagar episodios relevantes de la propia experiencia escolar, para analizarlos críticamente, participando en equipos de trabajo*" (P3) e "*indagar colaborativamente, la*

implementación de los diferentes modelos educativos en la institución educacional, para contrastarlos con los declarados en el Proyecto Educativo Institucional" (P13).

En quinto lugar, otro concepto nombrado reducidamente es *Comunidad Educativa* (P3 y P5), lo que se observa en: "*análisis desde (...) Sistema educacional chileno y comunidad educativa (estudiantes, profesores, apoderados, Estado)*" (P3).

Respecto al concepto de *Multiculturalidad*, también se menciona en escasos momentos (P6): "*identificación de problemas emergentes: género, cultura juvenil, globalización, multiculturalismo, pueblos originarios*" e "*identificación de problemas educativos emergentes como el género, la diversidad, la globalización y la multiculturalidad*", que en este último caso se relaciona con diversidad.

En último lugar, el concepto de *Ciudadanía* se detecta únicamente en una ocasión (P3): "*formación para una ciudadanía participativa*". Cabe señalar que este contenido refiere particularmente a la formación del docente, o sea, se procura educar a profesores que ejerzan su ciudadanía de forma participativa.

Entre los conceptos restantes, *Democracia* solo aparece en una ocasión, pero vinculado estrechamente al concepto de *Clima Escolar*, por lo cual el contenido respectivo fue utilizado en la dimensión Realidad sociocultural de la escuela. El otro concepto restante, *Derecho*, no aparecen en ninguno de los programas de estudio y tampoco hay contenidos relacionados de forma implícita. Sumado a esto, tampoco se hace referencia al Consejo Escolar (o Comité de Buena Convivencia Escolar). De lo anterior surge una interrogante, ya que en los perfiles de egreso se menciona el concepto de *Derecho*, por lo cual se esperaría encontrarlo en los programas de estudio.

Respecto a los siete programas de estudio restantes (P2, P7, P9, P10, P11, P12 y P13), estos no hacen mención explícita de los conceptos claves que conforman la dimensión, así como tampoco de materias relacionadas.

En síntesis, es posible afirmar que no existe ninguna asignatura sobre convivencia escolar propiamente tal. Sin embargo, la mayoría de los conceptos claves que conforman las cinco dimensiones se encuentran diseminados en los diversos programas de estudio; solo una parte minoritaria no apareció en ninguno de los programas -*Disciplina* (dimensión Realidad sociocultural de la escuela); *Tolerancia, Justicia, Paz, Solidaridad* (dimensión Valores democráticos); *Democracia y Derecho* (dimensión Formación ciudadana)-.

Respecto al conjunto de programas de estudio, cabe destacar el programa P1 denominado Orientación Educativa, puesto que concentra la mayor cantidad de contenidos relativos a convivencia escolar. Por lo tanto, es importante realizar un análisis particular de este, destacando que incluye conceptos claves de las todas dimensiones expuestas, tales como *Clima escolar*, *Violencia*, *Conflicto* y *Convivencia escolar* (primera dimensión Realidad sociocultural de la escuela); políticas sobre transversalidad y currículum escolar (segunda dimensión Políticas educativas y transversalidad); *Cooperación*, *Respeto*, *Libertad* y *Responsabilidad* (tercera dimensión Valores democráticos); *Diversidad*, *Familia* y *Participación* (cuarta dimensión Formación ciudadana); y *Habilidades socioemocionales* (quinta dimensión Desarrollo socioafectivo).

Finalmente, es importante señalar que el programa de estudio P8, denominado Desarrollo Psicológico, da a entender que la convivencia escolar no corresponde a un aprendizaje, pues menciona el proceso de aprendizaje y la convivencia como aspectos diferentes: "*indagar los elementos biopsicosociales (...) presentes en el desarrollo evolutivo del ser humano (...) para identificarlos como factores facilitadores o inhibidores del proceso de aprendizaje o en la convivencia escolar*".

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación ha propuesto como objetivo identificar la presencia de conocimientos y habilidades relativas a convivencia escolar en el plan común de 2014 de la carrera Pedagogía en Educación Media y sus diversas menciones (impartida por una institución universitaria pública ubicada en Santiago de Chile), por lo cual la discusión está orientada en función de dicho fin.

Es importante reiterar que el concepto de *Convivencia escolar* como tal no aparece en ninguno de los perfiles de egreso y tampoco se observa en los nombres de las asignaturas que conforman el plan común (13), por tanto, no existe una asignatura en particular que se encargue de abordar el concepto y el conjunto de temáticas relacionadas con el mismo. En cuanto a los programas de estudio de dichas asignaturas, solo en uno aparece *Convivencia escolar*, pero en ningún momento representa la materia central. Este escenario se relaciona con lo planteado por Ruz (2006), quien pone en duda si las diversas instituciones formadoras de docentes de nuestro país (Chile) se encuentran completamente actualizadas conforme a las propuestas y reformas curriculares sobre convivencia escolar elaboradas durante los últimos años. Ahora bien, lo mencionado en el presente párrafo solamente hace referencia a la presencia/ausencia explícita del concepto de *Convivencia escolar*.

Respecto a los perfiles de egreso (14), la inexistencia de referencias relativas a los conceptos claves se plasma en tres perfiles de menciones disímiles entre sí, por tanto, no es algo que se remite a una sola área de conocimiento. Los perfiles restantes exponen varios de los conceptos claves, empero sucede de manera desigual, existiendo diferencias en la precisión y extensión con que se presentan y desglosan. Lo anterior permite realizar ciertas distinciones respecto a esta fuente de información: los conceptos relativos a Valores democráticos y Formación ciudadana predominan por sobre los conceptos relativos a Realidad sociocultural de la escuela, y Desarrollo socioafectivo. Cabe mencionar que los dos perfiles de egreso que incluyen párrafos dedicados exclusivamente a la formación en cuanto persona y desde el sentido humanista, se encargan de describir algunos de los conocimientos y habilidades transversales con los que debe contar el estudiante egresado. Sin bien esto se interpreta como un avance importante, puesto que se le otorga un lugar específico y particular a los saberes pedagógicos, procurando no solo la formación de un profesional competente en la

especialidad, sino que además la formación como persona y sujeto, integrante de una sociedad, que es fundamental para alcanzar el desarrollo de valores democráticos y habilidades socioemocionales en el futuro profesor así como en sus futuros estudiantes; tal avance también puede ser algo relativo, ya que una de las menciones no es una asignatura que está inserta en el currículum escolar y la otra mención generalmente no tiende a resaltar en este ámbito formativo. Ahora bien, lo ideal sería que no se percibieran tales diferencias, pues todas las temáticas relativas a convivencia escolar poseen la misma importancia y, por ende, se deben trabajar por igual. Esto nos lleva a resentir la falta de perfiles de egreso integrales que, de modo transversal a todas las menciones, se comprometan con la formación de profesores capaces de poner en práctica el cultivo de las relaciones interpersonales y la afectividad, la planificación del trabajo educativo para la convivencia, el valor de los derechos humanos, la democracia y los valores democráticos, la aceptación de la diferencia y la visión positiva del conflicto (Jares, 2002).

En la malla curricular del plan común (13 ramos) solo hay dos asignaturas que incluyen en sus nombres los conceptos claves que guían el análisis; sin embargo, debido a la amplitud de estos, se desestima que dichos títulos sean indicadores certeros de la presencia de normativas sobre convivencia.

A su vez, en todos los programas de estudio analizados (13) aparece un párrafo idéntico dedicado al perfil de licenciado que señala la integración de aprendizajes genéricos por parte del futuro docente, tales como cultura escolar, diálogo y participación; no obstante, el contenido es más bien débil y acotado, puesto que el diálogo se limita a la comunicación oral y escrita, proyectándola como una cuestión instrumental, y la participación solo refiere al trabajo en equipo entre docentes; es decir, no se logra abordar la amplitud de estos conceptos, lo cual probablemente entorpece el objetivo de educar a ciudadanos democráticos durante la formación inicial y el período escolar, a lo menos desde el punto de vista declarativo. Recordemos que los ciudadanos de una sociedad democrática deben saber participar, en donde el diálogo tolerante y respetuoso cumple una función importante; por ende, es fundamental que la formación inicial docente promueva experiencias en las que los futuros profesores se sientan partícipes de la sociedad, para que luego, en la escuela, sean capaces de generar prácticas de aprendizaje en las que los estudiantes se conciban como miembros activos de la misma (García y López, 2009). En este sentido, necesitan poseer habilidades comunicativas para dialogar de modo comprensivo y reflexivo, así como también conocimientos acerca de las

dinámicas que aseguran la participación en la escuela y de los procesos paralelos que vinculan a las escuelas con su entorno. De todos modos, cabe destacar la intencionalidad de propagar el perfil de licenciado a la totalidad de los programas de estudio, pues manifiesta un signo de transversalidad que atraviesa las asignaturas que conforman el plan común. Ahora bien, si los programas de estudio levantan una descripción de licenciado equivalente, también se esperaría observarla en los perfiles de egreso, lo cual no ocurre. Entonces, se torna paradójica la homogeneidad del perfil de licenciado que se tributa en los programas, puesto que no entra en escena al momento de construir los perfiles de egreso. Lo anterior permite conjeturar algún grado de desvinculación entre ambas fuentes informativas (perfiles de egreso y programas de estudio), en desmedro de la continuidad, coherencia y complementariedad que deberían exhibir.

La fuente de información que concentra la mayor cantidad de conceptos claves son los programas de estudio y se encuentran diseminados a lo largo de estos de forma heterogénea, existiendo diferencias en el número de conceptos que alberga cada programa, en cómo se presentan y despliegan. Lo anterior admite realizar las siguientes observaciones: el programa P1 –que concentra la mayoría de los conceptos claves– puede comprenderse, por una parte, como una señal positiva, pues permite suponer una formación vasta de los conocimientos y habilidades *convivenciales*; sin embargo, por otra parte, puede ser percibido como un signo de complejidad, debido a que es una asignatura semestral, poniendo en duda el tiempo, la profundidad, la relevancia y el alcance de la formación en dichas temáticas. Quizás, el afán por centralizar en un solo programa de estudio la mayoría de los aspectos que constituyen la Política Nacional de Convivencia Escolar, provoca que se abarquen más contenidos de los que realmente se consigue enseñar y aprender en un curso semestral. Entonces, cabe preguntarse por qué la carrera organiza así las temáticas sobre convivencia escolar, más bien, las debería expandir por los demás programas para lograr un estudio cabal de estas y así proyectar la convivencia como un objetivo educativo transversal, pues hoy en día representa uno de los pilares fundamentales de la educación. La segunda observación refiere al programa P8 –que da a entender que la convivencia escolar no corresponde a un aprendizaje–, el cual pone en tensión hasta qué punto la misma es considerada solo como un medio para la consecución de resultados cognitivos y académicos en los distintos sectores de aprendizaje, y no como un fin de la educación propiamente tal (Valdivieso et al., s/f). En la actualidad, lamentablemente, se observa un contexto en el que los modelos de práctica

pedagógica se centran en una lógica instrumental, abocada principalmente a los resultados, desentendiéndose de un modelo pedagógico formativo, reflexivo y valórico; por tanto, la convivencia escolar no ha conseguido instalarse en las prácticas escolares como una finalidad de la educación, lo cual tiene que ser revertido al vivir en una sociedad democrática, que demanda la promoción de sujetos críticos y reflexivos que puedan enfrentar conflictos desde una perspectiva comunitaria y de respeto (Valdivieso et al., s/f). En este escenario, es sumamente necesario canalizar las intenciones políticas a través de acciones concretas que impulsen la convivencia escolar en los establecimientos educativos, tales como la consulta, el diálogo directo entre diferentes miembros de la comunidad educativa y del sistema educativo en general, la construcción conjunta de comunidad, etcétera, para así posicionarla como un fin de la educación en sí mismo y también como un medio para conseguir logros académicos; lo cual exige la generación de un clima institucional basado en el respeto mutuo, el diálogo, la participación, que, a su vez, permita a los diversos miembros de la comunidad educativa fomentar día a día relaciones fundadas en dichos valores y que serán, en sí mismas, objetivos de aprendizaje, de un *aprender a vivir con otros* (Valdivieso et al., s/f). Finalmente, se observa que a lo largo de los programa de estudio predominan los conceptos relativos a Políticas educativas y transversalidad por sobre los conceptos relativos a Realidad sociocultural de la escuela, Desarrollo socioafectivo y Formación ciudadana, quedando en último lugar los conceptos relativos a Valores democráticos; no obstante, cabe señalar que en general muestran una presencia recurrente.

El análisis efectuado sobre las tres fuentes de información posibilita distinguir qué conceptos claves reflejan mayor o menor fuerza. De esta forma, alrededor de los cinco ejes temáticos, se observan conceptos que aparecen de manera más reiterada, entre los cuales destacan *Cultura escolar* y *Clima escolar*, que cumplen una función significativa, ya que los entornos cálidos favorecen un mejor desarrollo en comparación con un entorno frío que tiende a evitarlo (Arón y Milicic, 2009). Entonces, se justifica que durante la formación inicial docente se releve la relación que el educador establece con sus estudiantes y la promoción de un clima de confianza, tolerancia, justicia y respeto entre los sujetos, para así educar a profesores que sean capaces de crear de un ambiente propicio para el aprendizaje y constituir un espacio educativo organizado y enriquecido que fomente la exploración, el compartir, el aprender y los buenos resultados (MINEDUC, 2003a). Esta tarea no solo recae en el profesorado, puesto que es responsabilidad de

toda la comunidad educativa considerar y analizar la cultura y el clima escolar para construir una convivencia positiva a favor del crecimiento de los estudiantes. A pesar de la fuerza que adquieren ambos conceptos, la investigación realizada en Chile por Ruffinelli (2013) revela que las debilidades asociadas a las instituciones de educación superior selectivas se concentran en aspectos referidos a la formación para el manejo de los estudiantes, tales como: la formación para el manejo del clima de aula y para generar un clima de aula apropiado para el aprendizaje. Empero, no solo se identifican debilidades, puesto que los profesores egresados de dichas instituciones demuestran conformidad en cuanto a la preparación para conocer a los estudiantes y motivarlos (Ruffinelli, 2013), lo que se relaciona con el despliegue de las habilidades socioemocionales.

Sumado a dichos conceptos, las políticas relativas tanto a la gestión de la convivencia escolar como al currículum escolar, también muestran un mayor protagonismo en los resultados. Respecto a ambas políticas, una fracción importante de los antecedentes teóricos presentados coincide con lo expuesto en las fuentes de información y los programas de estudio agregan otros contenidos, lo cual permite conjeturar que un conjunto de asignaturas del plan común aborda de manera considerable la normativa educacional chilena relativa a convivencia y la temática curricular. Ahora bien, un elemento ausente en los documentos analizados de la formación inicial docente, es la modificación de las Bases Curriculares en concordancia con la LGE en cuanto a la forma de prescribir el currículum (MINEDUC, 2012), lo que podría significar que no se ha realizado una actualización reciente de dichas fuentes de información. Cabe mencionar que la preparación del profesorado respecto a las políticas educativas nacionales durante la carrera de pedagogía es altamente relevante, sobre todo las vinculadas al enfoque de transversalidad. En la formación inicial docente analizada esto se encuentra presente y simboliza un hecho positivo, que aporta al objetivo de educar en convivencia escolar. Lo anterior permite conjeturar que las iniciativas provenientes desde el Ministerio de Educación en respuesta a la preocupación por la convivencia escolar y los fenómenos sociales que la tensionan (Casas, 2008), han repercutido de alguna manera en dicha formación inicial. En concordancia, la investigación chilena de Ruffinelli (2013) revela que los aspectos mejor evaluados por los egresados de instituciones selectivas son la formación pedagógica general y, particularmente, en currículum; seguida de la formación para evaluación de aprendizajes. No obstante, la formación en el sistema educacional chileno obtiene una evaluación inferior (Ruffinelli, 2013), lo cual instala la interrogante

acerca del grado y profundidad con que el plan común de Pedagogía en Educación Media despliega y desarrolla estos asuntos en el aula junto a los futuros profesores.

Asimismo, los conceptos *Cooperación, Respeto, Libertad y Responsabilidad* también muestran una mayor presencia en los resultados, lo cual se consigna como un suceso valioso, ya que la Política Nacional de Convivencia Escolar así como también las Bases Curriculares (OFT) promueven la educación en convivencia al interior de escuela sustentada en los valores democráticos y son los adultos de la comunidad educativa quienes tienen la tarea de enseñarlos a los estudiantes. Ahora bien, surge la duda sobre cómo se trabajan dichos valores en Pedagogía en Educación Media y en cuáles espacios formativos, ya que pueden ser mencionados y transmitidos solamente como conocimientos teóricos que, por ende, el futuro profesor expondrá de igual manera a los estudiantes, en ausencia de un desarrollo personal previo de carácter valórico; o pueden ser, en complemento con la perspectiva teórica, desarrollados como habilidades relacionales para que así los futuros docentes integren los valores democráticos y sean capaces de cultivarlos en la escuela junto con sus educandos.

El área temática de *Desarrollo socioafectivo o emocional y Habilidades socioemocionales o Inteligencia (Inter)emocional* también destaca entre los resultados, pues se observan varios contenidos tanto de carácter descriptivo-teórico como experiencial, lo que a simple vista concuerda con lo planteado en los Antecedente: para educar a niños(as) y jóvenes desde la convivencia escolar, la formación inicial se encarga de brindar a los futuros docentes un conjunto de habilidades *convivenciales* (Zahonero y Martín, 2012). No obstante, los contenidos identificados que se vinculan con al área temática de *Desarrollo socioafectivo* se presentan desde una perspectiva fundamentalmente teórica; solo se distingue un contenido que alude específicamente al desarrollo de habilidades sociales y el desarrollo de las habilidades emocionales es, lamentablemente, por poco nulo. Esto se considera un perjuicio alarmante que debe ser mejorado con urgencia, ya que las habilidades socioemocionales favorecen un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral en los sujetos, jugando un rol fundamental en el desarrollo integral de la persona, los procesos de aprendizaje y el quehacer docente saludable (Palomera et al., 2008). Se requiere una formación inicial docente apropiada, eminentemente práctica, que se comprometa con educar desde una perspectiva pedagógica, dinámica y humana, desarrollando en los futuros educadores la toma de conciencia de su mundo interior, emocional y comportamental, la reflexión crítica acerca

del quehacer docente y el aprendizaje colaborativo (Zahonero y Martín, 2012); por tanto, los programas de estudio de pedagogía deben incluir las habilidades emocionales como destrezas transversales para el desarrollo socio-personal del profesor y como herramientas docentes específicas para generar entornos adecuados de aprendizaje y colaboración, logrando favorecer el desarrollo emocional de los educandos (Palomera et al., 2008). Es sumamente recordar que para ser profesor no solo basta con poseer un cúmulo de conocimientos y manejo de aula, también son necesarias las habilidades para establecer relaciones humanas con los estudiantes y acompañarlos durante el proceso educativo (Connell, 1997, citado en Jares, 2001). En concordancia con este oscuro escenario, Ruffinelli (2013) da a conocer que los profesores recién egresados perciben que durante su formación inicial uno de los aspectos más débiles es la formación en habilidades interpersonales y el trabajo colaborativo con padres y familias (61,5%).

Por último, los conceptos que muestran mayor fuerza son *Identidad y Diversidad*, los cuales están presentes en varias de las políticas educativas que promueven la convivencia escolar, por ejemplo en: las Bases curriculares y el currículum escolar (OFT, actuales OAT), la LGE, el SACGE, entre otras. De este modo, es posible deducir el alcance que deben adquirir estos conceptos en el desarrollo de la convivencia al interior de la escuela, por lo cual es altamente significativo que sean incluidos y abordados durante la formación inicial. En la investigación de Ruffinelli (2013) realizada en Chile, los profesores recién egresados evaluaron la preparación para atender a la diversidad y, si bien alcanzó un menor porcentaje que otros aspectos, un 71,7% se siente satisfecho. De todas maneras, Ruffinelli ubica el manejo de la diversidad entre las debilidades referidas a la formación para el manejo de los estudiantes; empero, al mismo tiempo, *“llama la atención que la formación recibida para trabajar la diversidad en el aula, ámbito considerado por la literatura como uno de los que concentra las principales dificultades del desempeño, recibe una mejor evaluación que otros aspectos”* (Ruffinelli, 2013, p. 138).

Por el contrario, al análisis de las tres fuentes de información permite identificar que existen conceptos menormente mencionados que los anteriores, a los que se les otorga un espacio más reducido e insuficiente, entre los cuales aparece *Convivencia escolar*. Al ser una temática crucial en la organización del sistema escolar occidental, considerada por autores y académicos como una finalidad educativa de igual envergadura que los conocimientos a alcanzar en cada subsector de aprendizaje, es bastante preocupante que las fuentes de información no releven la convivencia escolar como tal.

En Chile, la convivencia escolar ha despertado un profundo interés durante las dos últimas décadas, por lo cual el Ministerio de Educación ha generado una política de convivencia publicada que ya ha sido actualizada, entre otros documentos y leyes que integran el concepto en sus contenidos. Sin perjuicio de lo anterior, es posible percibir que *"no existe relación institucionalizada entre la administración del currículo escolar nacional y las instituciones formadoras de profesores para el sistema escolar (...) se han realizado esfuerzos de coordinación entre el MINEDUC y las universidades (...) pero de carácter limitado en cuanto a cobertura y extensión"* (Informe Formación Inicial, 2005, p. 42); provocándose una desarticulación entre el currículum escolar oficial y el de formación inicial. Las tres fuentes de información analizadas abordan varios de los conceptos claves de manera desorganizada y diseminada, lo cual no favorece una comprensión lógica y cohesionada de la convivencia escolar, y dificulta posicionarla como un objetivo educativo a cultivar durante la formación inicial docente para luego ponerla en práctica en la escuela. La investigación de Ruffinelli (2013) llevada a cabo en nuestro país, revela que las debilidades asociadas a las instituciones selectivas se concentran en aspectos relativos a la formación para el manejo de los estudiantes, específicamente para el manejo del comportamiento (59,5%).

A su vez, los conceptos *Diálogo, Justicia y Solidaridad* también muestran una menor presencia en los resultados, a pesar de ser mencionados y relevados en la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2011). Concretamente, el sistema de relaciones en el aula y en la escuela se posiciona como un foco fundamental para la conquista de la convivencia democrática y pacífica, en donde los educadores entran a jugar un importantísimo papel para conseguirlo (Jares, 2001); entonces, cuando se sugiere que la educación propicie el diálogo, fomente la justicia y construya vínculos de solidaridad, debe ser válido para la formación de los futuros docentes y, en consecuencia, para la de los educandos, puesto que en la medida que los primeros incorporen los valores democráticos, podrán ser capaces de promoverlos en la escuela junto con los niños(as). Ahora bien, surge la interrogante sobre cómo los futuros profesores van a educar en valores si la formación inicial docente analizada los presenta como contenidos teóricos, casi imperceptibles, que no cuentan con un desarrollo para su despliegue. A nivel más amplio, la investigación chilena a cargo de Ruffinelli (2013) devela que, respecto a la dimensión formativa relativa a habilidades blandas y adaptación al centro educativo, la evaluación es más débil para la formación en expresión oral y escrita (72,6%), que se

relaciona con el manejo del diálogo y una actitud dialogante. Para alcanzar una educación en valores dentro de la escuela es necesario que la formación inicial docente logre incorporar los valores democráticos en la tarea profesional de los futuros profesores; sin embargo, es una educación que tiende a fracasar, debido a que justamente existe una inadecuada preparación docente frente al tema (Thornberg, 2008, citado en Peiró 2012). Ante a esto, se propone que lo ideal no es generar un modelo de maestro, sino formar de manera amplia para desarrollar la capacidad de abordar los problemas de cada realidad-contexto de acuerdo a sus particularidades (Rittershaussen 2000, citado en Peiró, 2012).

Por último, los conceptos que muestran menor fuerza son *Democracia* y *Ciudadanía*, a pesar de equivaler al régimen político del país junto con la cualidad y derecho de ciudadano que implica; son aspectos constitutivos que deben estar a la base de todo proceso educativo, toda interacción e interrelación. En la cultura occidental, la educación del siglo XXI tiene que potenciar a la escuela como espacio idóneo para el aprendizaje de los valores democráticos y así procurar la construcción de una ciudadanía participativa, crítica y responsable (García y López, 2009). Es por esto que la Pedagogía en Educación Media, carente de espacios formativos destinados a abordar y trabajar parte de la formación ciudadana, debe comprometerse con el progreso educacional del país y preparar a los profesores en conocimientos, actitudes y habilidades *convivenciales* desde una perspectiva democrática, lo cual es decisivo para la configuración de lo social, puesto que si las instituciones educativa se convierten en espacios de convivencia, será posible establecer las bases de una ciudadanía consciente y activa que conforme sociedades vertebradoras y cohesionadas (López y García, 2006, en García y López, 2009). El estudio que lleva a cabo Cárcamo (2008) en nuestro país viene a reafirmar la significación de estas materias, pues un grupo de docentes y estudiantes de pedagogía evalúan la importancia de promover la ciudadanía en la formación inicial y una gran mayoría estima que es elemental fomentar la ciudadanía en su formación profesional y generar de espacios de discusión y de metodologías participativas.

Por lo tanto, es posible afirmar que la formación inicial docente analizada aborda las temáticas estratégicas sobre convivencia escolar, empero de manera heterogénea, disgregada e incongruente, sin una estrategia transversal para el plan común, lo cual refleja cierta inconexión entre las fuentes informativas. Además, en algunas ocasiones, las materias relativas a convivencia son tratadas instrumentalmente, lo cual perfila a la convivencia escolar solo como un medio para optimizar el bajo rendimiento académico y

solucionar los conflictos existentes (García y López, 2011), aportando a la verticalidad; sin embargo, la convivencia escolar es un concepto que posee valor en sí mismo (García y López, 2011), por ende, representa un fin, un objetivo del sistema educativo, y también un medio: formar a sujetos integrales y favorecer los procesos de aprendizaje en la escuela (Ministerio de Educación, 2011). La política de convivencia escolar indica que los profesores deben poseer un manejo profundo de todas las temáticas *convivenciales*, por lo tanto, es indispensable que la formación inicial docente realice modificaciones y le otorgue el mismo espacio y relevancia a cada una de modo articulado y coherente. De todas maneras, es importante reconocer la aproximación que existe hacia las materias relativas a convivencia escolar; si bien es parcial y segmentada, permite conjeturar que la discusión y las orientaciones sobre convivencia en el ámbito de la educación, tanto internacional como nacional, han permeado en algún grado dicha formación docente.

Finalmente, es posible establecer una distinción entre los conocimientos y habilidades relativas a convivencia escolar, ya que las fuentes de información suelen mencionar y abordar los conocimientos teóricos respectivos, empero no señalan el modo en que son construidos, cultivados y desarrollados, lo cual es imprescindible para que los futuros profesores integren las habilidades *convivenciales* y puedan trabajarlas en la escuela cotidianamente con sus estudiantes: es impensable enseñar y transmitir aprendizajes si previamente no fueron adquiridos por el educador.

Es de vital importancia que la formación inicial docente establezca la convivencia escolar como el gran punto de partida para abordar los diversos temas que se ramifican de ella y, a su vez, como un pilar fundamental y transversal de la educación escolar que posibilite el *aprender a vivir juntos* (Delors, 1996). Para esto, se requiere que la convivencia escolar recobre su sitial (Delors, 1996), siendo entonces necesaria una discusión acerca del concepto de calidad en la educación chilena, ya que desde la década de los noventa hasta el día de hoy está asociado exclusivamente al resultado de las pruebas estandarizadas, especialmente del SIMCE, lo cual se relaciona con la baja o casi nula evaluación que se hace de los procesos formación en convivencia, evidenciándose que lo promovido por las políticas educativas no es objeto de seguimiento (Valdivieso et al., s/f). Si bien la convivencia escolar se declara como un factor imprescindible para la vida en democracia y del desarrollo humano, en la práctica carece de un status de lo *evaluado* o *medido*, quedando instalada como una temática extra, al arbitrio de los establecimientos educacionales y sus sostenedores, desconectada del currículum,

perdiendo relevancia en la formación integral que se persigue (Ruz, 2006). Urge la toma de decisiones y medidas descentradas de los criterios meramente instrumentales que fomentan la verticalidad, la competitividad y el exitismo, así como también la construcción colectiva y puesta en marcha de criterios valórico-democráticos, lo cual favorecerá la comunicación entre estudiantes y los actores de la comunidad educativa.

Como consecuencia, durante la última década se ha gestado una progresiva percepción de deterioro en la calidad de la educación (Aguerrondo, 2002), por lo cual es de suma urgencia la articulación de un diálogo efectivo, permanente y resolutorio entre la política pública, las instituciones de educación superior que imparten la formación inicial docente y la academia de profesores, para analizar y debatir de manera conjunta la crisis educativa que se viene arrastrando, dedicando especial atención a la conceptualización de calidad en la educación; la importancia y el espacio que se destina a la convivencia escolar en la formación inicial docente y escuela; la necesidad de una relación institucionalizada entre la administración del currículum escolar nacional y las instituciones formadoras de profesores; entre otros asuntos. Esto exige observar la normativa política que rige el funcionamiento de la educación superior en Chile desde la década de los ochenta, pues lamentablemente existe un pobre acompañamiento y apoyo por parte de la política pública hacia las instituciones universitarias que el gobierno cataloga como públicas (en la práctica no se observa la responsabilidad ni el compromiso de lo que ello realmente implica); el Estado no ejerce mayor regulación sobre las carreras de educación superior y solo interviene indirectamente mediante la publicación de políticas relacionadas con la materia, en ausencia de una legislación concreta, por lo cual la formación inicial docente queda bajo la autonomía de los establecimientos a pesar de ser concebida como uno de los factores más influyentes en la calidad de la educación (Informe Formación Inicial, 2005). Es así como las instituciones que forman a docentes poseen plena libertad para elaborar sus respectivos currículos; si bien toman en consideración las Bases Curriculares y reconocen su importancia, no existe claridad en qué medida se ajustan al mismo, pues cada institución formula sus propios proyectos educativos, tradiciones y convicciones acerca de lo que un profesor debe aprender, saber y hacer (Informe Formación Inicial, 2005). Por lo tanto, tal como se viene manifestando desde la esfera social hace muchos años, es urgente realizar una reforma sobre la constitución que rige nuestro país, para así redefinir la (no)relación entre el Estado, las instituciones de educación superior y las instituciones escolares.

El escenario es sin duda complejo y no existen fórmulas ni modelos que aseguren la actualización, coherencia y asertividad del currículum de la formación inicial docente; sin embargo, esta complejidad lejos de ser evitada, debe ser abordada en conjunto por los directivos de la institución, los académicos y los futuros profesores, realizando un análisis de la literatura nacional e internacional relativa a convivencia escolar y formación inicial docente, de las políticas educativas sobre transversalidad y de la realidad escolar chilena, para luego efectuar un diagnóstico crítico y reflexivo acerca de la situación actual del plan común de Pedagogía en Educación Media. Se espera que la universidad analizada, mediante la innovación y reformación, genere nuevas estrategias dirigidas a cuestionar, cambiar y perfeccionar el proceso formativo en favor de una preparación adecuada y acabada respecto a los conocimientos y habilidades *convivenciales*. Desde la Psicología, se puede contribuir a comprender la importancia de las relaciones humanas, la manera en que estas afectan la calidad de vida de los sujetos y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se espera que este análisis bibliográfico sirva de apoyo y promueva el desarrollo de estudios posteriores con diversos objetivos, entre los cuales se propone ampliar la muestra mediante la suma de diferentes instituciones universitarias, para así continuar la indagación en torno a la formación inicial docente de pedagogía en educación media, obteniendo una mayor cantidad y variedad de resultados posibles de contrastar, lo que probablemente arrojaría interesantes conclusiones; y también queda abierta la invitación a comenzar una nueva exploración respecto a la presencia de conocimientos y habilidades relativos a convivencia escolar en la formación inicial docente de pedagogía en educación básica.

Sin duda, aún existen muchos desafíos por delante, por lo cual se realiza un llamado a todos los actores educativos, académicos, políticos y a la sociedad en su conjunto para que se sumen a la reflexión y el trabajo en torno a la convivencia escolar. Así como al convivir con otros se aprende, el enseñar a convivir con otros también se aprende; por tanto, es momento de emplazar a las figuras políticas de gobierno y a las figuras académicas de las instituciones de educación superior que imparten la formación inicial docente, para que de manera conjunta se responsabilicen de generar las condiciones formativas estructurales necesarias para asegurar un desarrollo apropiado de la convivencia escolar en el sistema educacional chileno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, I. y Tapia, J. (2013). *Principales características y contenidos de la política educacional chilena sobre Convivencia Escolar entre los años 2002 y 2012: Una aproximación a la realidad del sistema educacional chileno a partir de un análisis de contenido temático*. (Memoria de título). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Rodríguez, C., Núñez, J., González-Castro, P., González-Pianda, J., Álvarez, E., Cerezo, R. y Bernardo, A. (2009). El manejo de recursos para la convivencia escolar por parte del futuro profesorado de geografía e historia. *Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo*, 1(2), 137-146.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., González-Castro, P., Núñez, J. y Rodríguez, C. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198.
- Aron, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Aron, A. y Milicic, N. (s/f). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Recuperado el 27 de julio de 2014 desde http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf
- Apple, M. y Beane, J. (1999). *Escuelas democráticas*. Editorial Morata, Madrid (Segunda edición). Recuperado el 21 de julio de 2014 desde <http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/07/Apple-y-Beane-Escuelas-democraticas.Prefacio+Cap.1-1%C2%AA-parte.pdf> y http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/07/Apple-y-Beane-Escuelas-democraticas.Cap_1-2%C2%AA-parte.pdf

- Ávalos, B. (2000). *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*. Seminario sobre prospectiva de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO.
- Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Recuperado el 19 de mayo de 2014 desde <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communications research*. Nueva York: The Free Press.
- Bueno, C., Teruel, M.P. y Valero, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 169-194.
- Cárcamo, H. (2008). Ciudadanía y formación inicial docente: explorando las representaciones sociales de académicos y estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 245-268.
- Casas, L. (2008). *La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación*. Serie reflexiones Infancia y Adolescencia N°11, Unicef.
- Castilla, M. (2008). *Formación Docente Inicial: Didáctica, Currículo y Áreas de Formación*. Recuperado el 2 de junio de 2014 desde http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/XVII-JN-RUEDES/ponencias_eje_1/Panel_Castilla.pdf
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 159-180.

Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la Comisión de la Unesco para la Educación del Siglo XXI*. Santillana Ediciones Unesco.

Fernández, M., Palomero, J. y Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50

Galtung, J. (1998). *Sobre la paz*. México: Editorial Fontamara.

García, B. (2007). *Elementos para un análisis de las mallas curriculares de los programas académicos de la universidad pontificia bolivariana - Medellín*. Recuperado el 24 de noviembre de 2014 desde http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/GPV2_UPB_MEDELLIN/PGV2_M065_PLANEACION/PGV2_M065030_AUTOEVALUACION/PGV2_M065040_AUTOEVALUACION/PGV2_M065040001_MACROPROCESO1/PGV2_M065040001-1_MACROPROCESO1FACTOR1/PGV2_M065040001-1_MACROPROCESO1FACTOR1CARACT1/M065040001-1_MACROPROCESO1FACTOR1CARAC1ASPECTO3/M065040001-1_MACROPROCESO1FACTOR1CARAC1ASPECTO3IND10/32.%20MALLAS%20CURRICULARES%20DE%20LOS%20PROGRAMAS%20ACADEMICAS.PDF

García, L. y López, R. (2009). *Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias*. *Revista de Educación*, 356, 531-555.

Hawes, G. (s/f). *Perfil de egreso*. Recuperado el 14 de agosto de 2014 desde <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2010Perfil%20de%20egreso.pdf>

Ianni, N. (2003). *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. OEI, Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Recuperado el 25 de Julio de 2014 desde <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>

- Iñiguez, L. (2008). *El análisis de la Información. Métodos Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales*. Recuperado el 14 de junio de 2014 desde <http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Leoni, S. (2009). *Sociedad, Ciudadanía y Democracia: Tres conceptos diferentes y un tema en común*, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado el 19 de julio de 2014 desde www.eumed.net/rev/cccss/03/sl3.htm
- López-Aranguren, E. (1986). El análisis de contenido. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 365-396). Madrid: Alianza Editorial.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia Escolar, Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- MINEDUC. (1990). *Ley 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (1996). *Decreto 40 Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2002). *Política de Convivencia Escolar de Chile*. Santiago: Unidad de Apoyo a la Transversalidad, Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2003a). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

- MINEDUC. (2003b). *¿Cómo Trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el Aula?. Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Enseñanza Media*. Santiago: Unidad de Apoyo a la Transversalidad, Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2005). *Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2009a). *Ley 20.370 General de Educación (LGE)*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2009b). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2011a). *Ley 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2011b). *Ley 20.536 Sobre Violencia Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2011c). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago: Unidad de Transversalidad Educativa, Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2012a). *Bases Curriculares para la Educación Básica*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2012b). *Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2013). *Bases Curriculares 7ºbásico a 2ºmedio*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

- Núñez, P. (2007). Los significados del respeto en la escuela media. *Revista Propuesta Educativa*, 16(27), 80-87.
- OPECH. (2006). *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE: Balance Crítico y Proyecciones Imprescindibles*. Documento de Trabajo N°1. Santiago: Observatorio Chileno de Políticas Educativas.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Peiró, S. (2012). Innovaciones sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 61-80.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, (39), 117-154.
- Ruz, J. (Ed.) (2006). *Convivencia y calidad de la Educación*. Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Educación (OEI).
- Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), 141-152.
- Universidad Católica. (2010). *Taller de Formación y Actualización Docente 2010*. Recuperado el 24 de noviembre de 2014 desde <http://es.slideshare.net/derechoucap/programas-de-estudios>
- Valdivieso, P., González, P., Toledo, F. y Leyton, I. (s/f). *Convivencia Escolar desde la política educativa chilena ¿una finalidad de la educación?* Sin publicar.

Vásquez, F. (1996). *El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. Documento de trabajo (pp. 47-70). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Wolff, A. (s/f). *Estado, ciudadanía y democracia*. Recuperado el 11 de agosto de 2014 desde <http://www.techo.org/opina/estado-ciudadania-democracia/>

Zahonero, A. y Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 51-70.

ANEXOS

Categorización muestra Programas de estudio:

P1	2014	Orientación Educacional.	P8	2014	Desarrollo Psicológico.
P2	2014	Filosofía de la Educación.	P9	2014	Evaluación Educacional.
P3	2014	Educación y Pedagogía.	P10	2014	Gestión y Proyectos educativos.
P4	2014	Práctica I.	P11	2014	Modelos y Enfoques educativos.
P5	2014	Psicología Educacional.	P12	2014	Políticas Educativas.
P6	2014	Sociología de la Educación.	P13	2014	Práctica II.
P7	2014	Currículo educacional.			

1. Realidad sociocultural de la escuela:

- Gestión de clima de aula (P1 P1).
- Gestión de clima de aula en base a la orientación e inclusión (P1 P5).
- Convivencia Escolar y desarrollo integral del adolescente (P1 P5).
- Gestión de clima de aula para propiciar relaciones democráticas (P1 P6).
- Resolución de conflictos (P1 P22).
- Clima de aula como espacio de desarrollo (P1 P23).
- Violencia (P1 P24).
- Relación entre contexto escolar y demandas de la profesión docente (P3 P9).
- Dimensiones educativas (P3 P12).
- Problemas socioculturales en la dinámica escolar (P3 P19; P4 P14).
- Relación entre problemáticas socioculturales y vivencias escolares (P4 P1; P4 P5).
- Episodios significativos del proceso educativo (P4 P6).
- Abordaje de clima escolar y contextos socioculturales (P5 P5).
- Análisis de la dinámica del sistema escolar (P5 P20).
- Cultura escolar (P5 P22; P5 P23).
- Desigualdad socioeducativa y estructura social (P6 P2).
- Cultura de pobreza en relación al rendimiento escolar (P6 P21).
- Competencia para identificar situaciones y problematizar la realidad escolar (P8 P1).
- Problemáticas infanto-juveniles en Chile: violencia juvenil (P8 P15).

- Aprendizaje sobre clima y cultura organizacional de la escuela (P10 P19).

2. Políticas educativas y transversalidad:

Gestión de la convivencia escolar

- Política Convivencia Escolar (P1 P19).
- Marco para la Buena Enseñanza Dominio B (P1 21).
- Desarrollo de las prácticas de gestión y modelos y políticas de gestión de calidad para diagnosticar problemas y generar planes de mejoramiento (P10 P1).
- Reflexión sobre prácticas de gestión y generación de propuestas propias (P10 P2).
- Análisis crítico de la gestión educativa para el mejoramiento de las organizaciones escolares chilenas (P10 P4; P10 P8).
- Reflexión sobre conceptos y ámbitos de la gestión educativa asociados a la calidad de la educación para detectar insuficiencias en la escuela (P10 P7; P10 P14; P10 P15).
- Niveles de gestión (P10 P13).
- Análisis de la ley SEP (P10 P16).
- Análisis crítico de las políticas educacionales chilenas y diagnóstico de la implementación local (P12 P1; P12 P4; P12 P7).
- Aprendizaje sobre conceptos/diseño/implementación/evaluación de políticas educacionales y propuestas para el mejoramiento de la educación nacional (P12 P2).
- Sistematizar antecedentes de una política por los agentes educativos para la formulación e implementación de políticas educacionales (P12 P5).
- Fundamentos y principios de las políticas educacionales vigentes (P12 P6).
- Conceptos y ejemplos de políticas (P12 P9).
- Organismos internacionales en las políticas educacionales (P12 P16).
- Institucionalidad educacional chilena: LGE, Ley SEP, Ley 20.501 (P12 P19).
- Efectos de políticas educacionales en Chile: Informe OCDE 2004 (P12 P20).

Currículum escolar

- Estudio de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) (P1 P2).
- Conceptualización de transversalidad (P1 P12).

- Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) (P1 P18).
- Ejecución e implementación del currículum en el aula (P7 P2).
- Análisis crítico de teorías y modelos curriculares para gestionar el currículum nacional (P7 P7).
- Elaborar diseños curriculares de aula para asegurar aprendizajes de calidad (P7 P8).
- Gestión de modelos curriculares contextualizados para promover procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo personal, social y cultural (P7 P10).
- Construcción de modelos curriculares utilizando formatos de planificación del aprendizaje-enseñanza (P7 P11).
- Reforma educacional chilena (P7 P17).
- Análisis crítico de paradigmas, enfoques y corrientes pedagógicas y propuestas educativas actuales (P11 P5).
- Implementación de modelos pedagógicos en el contexto actual de la realidad educativa (P11 P8).
- Modelos educacionales: visión de hombre, escuela y sociedad (P11 P15; P13 P10).
- Relación corrientes pedagógicas-reforma curricular actual (P11 P17).
- Análisis de los enfoques curriculares (elementos psicológicos, socioculturales, históricos, axiológicos) que sustentan la cultura escolar (P13 P2).
- Estudio del currículum, gestión y orientación educacional (P13 P4).

Proyecto Educativo Institucional

- Análisis del PEI (P11 P9).
- Indagar interacción de actores educativos en el contexto del PEI para analizar su coherencia entre propuesta y acción (P11 P10).
- Análisis de la coherencia entre modelos educativos y PEI (P13 P2; P13 P4; P13 P5; P13 P7).
- Análisis del PEI en contraste con la práctica pedagógica (P13 P6).
- Análisis completo del PEI (P13 P11).
- Relación entre PEI y currículum escolar (P13 P12).
- Análisis de modelos educativos en los PEI (P13 P13).

Evaluación educacional

- Análisis crítico del proceso de evaluación educacional (P9 P1; P9 P10).
- Planificación de procesos evaluativos (P9 P1; P9 P2; P9 P8; P9 P11).
- Análisis crítico del proceso evaluativo educacional para asegurar práctica evaluativas facilitadoras del aprendizaje (P9 P7; P9 P9).
- Construir instrumentos de evaluación (P9 P12).

3. Valores democráticos:

- Fundamentación de valores democráticos (P1 P13).
- Principio de cooperatividad (trabajo en equipo) (P1 P14).
- Valores democráticos (P1 P20).
- Diálogo como proceso y generación de consenso (P2 P8).
- Reflexión sobre educación y valores (P2 P15).
- Cultura colaborativa (P3 P15).
- Valoración de la cultura colaborativa (P4 P11).
- Gestionar en equipos de trabajo las problemáticas y estrategias educativas contextualizadas (P5 P8).
- Aprendizaje de la empatía contextualizado a la realidad educativa (P8 P1).

4. Desarrollo socioafectivo:

- Orientación educacional (P1 P2).
- Desarrollo infanto-juvenil contextualizado (P1 P7).
- Diseño de unidad de orientación (P1 P9).
- Habilidades sociales (P1 P25).
- Identidad adolescente (P1 P36).
- Conductas de riesgo en la adolescencia (P1 P38).
- Desarrollo de habilidades sociales mediante trabajo en equipo (P2 P9).
- Comunicación de conocimientos, saberes y emociones (P3 P1; P3 P6).
- Relaciones interpersonales en escuelas (P5 P12).
- Aspectos afectivos de los actores educativos (P5 P14).
- Desarrollo humano y desafíos sociales, emocionales, corporales y cognitivos que enfrenta el sujeto (P8 P2).

- Identificación de factores facilitadores/inhibidores del desarrollo humano y características socioculturales de los estudiantes (P8 P2).
- Identificación de los elementos biopsicosociales facilitadores/inhibidores del aprendizaje y de la convivencia escolar (P8 P5).
- Interactuar con las personas identificando los factores facilitadores/inhibidores del desarrollo humano y de convivencia (P8 P7).
- Comportamientos y procesos psíquicos en el área afectiva y social (P8 P11).
- Contexto del desarrollo psicológico: sociocultural, familiar y escolar (P8 P14).
- Reflexión crítica de la interacción y comunicación en la escuela (P13 P4).

5. Formación ciudadana:

- Plan para participación de padres en formación de estudiantes (P1 P10).
- Gestión del consejo de curso y sus funciones (P1 17).
- Diversidad e inclusión (P1 P20).
- Escuela de padres como técnica de orientación (P1 P35).
- Configuración de la identidad personal y social (P3 P2; P3 P10; P4 P2; P4 P8).
- Espacios educativos (escuela, familia, etc.) y agentes socializadores (escuela, familia, comunidades, etc) (P3 P12).
- Comunidad educativa (P3 P12).
- Diversidad, inclusión e interculturalidad (P3 P16).
- Ciudadanía participativa (P3 P17).
- Configuración de la identidad profesional (P3 P20; P4 P7; P4 P15).
- Convivencia psicosocial (P5 P13).
- Adecuar las prácticas pedagógicas a la cultura de comunidad (P6 P1; P6 P4).
- Diversidad cultural y sistema educativo (P6 P2).
- Problemas educativos: género, diversidad y multiculturalidad (P6 P2).
- Considerar la cultura evitando sesgos (P6 P7).
- Compenetrar aspectos culturales con problemáticas educativas (P6 P9).
- Diversidad, cultura y sociedad (P6 P15).
- Educación comprendida desde el contexto de la cultura (P6 P17; P6 P18).
- Pedagogía de la diversidad (P6 P22).
- Problemas educativos: género, cultura juvenil y multiculturalismo (P6 P26).

- Configuración de la identidad psicosocial en el contexto nacional (P8 P13).
 - Comunicación y familia (P8 P16).
 - Metodología participativa en el curso (Pedagogía en Educación Media) (P1 P2; P1 P39; P2 P16; P3 P5; P3 P22; P7 P6; P7 P11; P8 P2; P9 P1; P9 P2; P9 P8; P9 P11; P9 P12; P10 P24; P11 P1; P11 P2; P11 P18; P12 P23; P13 P14).
 - Metodología colaborativa en el curso (Pedagogía en Educación Media) (P1 P8; P3 P2; P3 P7; P8 P11; P9 P8; P11 P5; P11 P10; P13 P1; P13 P5; P13 P14).
- **Perfil de licenciado:** P1 P3; P2 P3; P3 P3; P4 P3; P5 P3; P6 P3; P7 P3; P8 P3; P9 P3; P10 P3; P11 P3; P12 P3; P13 P3.