



UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Educación

Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa

Revisión de contenidos relativos al desarrollo de conocimientos y habilidades de Convivencia Escolar en la Formación Inicial Docente de educación media en dos universidades de la Región Metropolitana

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención
Currículum y Comunidad Educativa**

Tesista: Ignacio Leyton

Profesor Guía: Pablo Valdivieso

Profesional colaboradora: Daniela Canedo

Santiago, Chile

2014

**Dedicado con mucho afecto a mi familia,
que siempre estuvo ahí...**

**Y a todos aquellos (futuros) docentes,
por la maravillosa y compleja labor que
realizan (realizarán)...**

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecerle a mi familia, a mi madre Isabel, a mi abuela Lila y a mi Tata Manolo. Y no porque no hacerlo es mala clase, sino porque realmente han sido un pilar fundamental en mi vida, en mis aspiraciones, mis motivaciones, mis creencias... porque siempre me han instado a pensar más allá, a seguir estudiando y a crecer como persona. Me han enseñado el valor de ser agradecido y de la disciplina en el trabajo, pero aquella disciplina propia, de autorregulación. Además, me enseñaron a creer en mis capacidades. Gracias Gordete, por ser como eres y por chuparte el brazo.

Me gustaría agradecer a mis profesores, a mis maestros, que me enseñaron el valor del conocimiento y del debate con ideas. En particular al profe Pablo Valdivieso, que ha sido mi guía durante 8 años en la academia, por apañarme y darme oportunidades de crecimiento personal y profesional, por ser capaz de conversar las diferencias, y por ayudarme siempre a pesar de todo. También, agradecer especialmente al profesor Marcial B. y a Rosi, por la enorme disposición y por ayudarme a gestionar de forma rápida aquello que habría sido muy largo de hacer por mi cuenta.

Además, le agradezco especialmente a Daniela por el buen trabajo en equipo que supimos llevar. A Gabriela y Bárbara por ayudarme en las tareas más tediosas, a Max por arreglarme el notebook las veces que falló y caí en desesperación. A mis amigos en general por apoyarme y creer en mí.

No puedo dejar de mencionar al gran Don Marcelo B. por ser una profunda fuente de inspiración y motivación, un ejemplo a seguir que me impulsa a mejorar constantemente. Al gran David A. por crear la pasión más grande de mi vida. Y a Tito y Miguel por otorgarnos la esquivita 30.

Finalmente, agradezco a Conicyt por otorgarme la posibilidad de poder concentrarme mayoritariamente en mis estudios.

Índice

-Resumen	7
-Capítulo 1	
- 1.1 Introducción	8
- 1.2 Planteamiento del Problema	17
- 1.3 Objetivos	22
-Capítulo 2	
- 2.1 Antecedentes teóricos	23
- 2.1.1 Conceptualización de Convivencia Escolar	23
- 2.1.2 Políticas Públicas en torno a la Convivencia Escolar	30
- 2.1.3 Convivencia Escolar: temáticas generales sobre CE, desarrollo socioemocional y valores democráticos.	39
- 2.1.3.1 Algunas temáticas generales atinentes a CE	41
- 2.1.3.2 Desarrollo de habilidades socioemocionales	46
- 2.1.3.3 Valores democráticos	50
- 2.1.4 Formación Inicial Docente	54
- 2.1.5 Formación Inicial Docente en las Políticas Educativas chilenas	59
- 2.2 Antecedentes empíricos	63
-Capítulo 3	
-Metodología	71

- 3.1 Paradigma Comprensivo-Interpretativo	72
- 3.2 Diseño Metodológico	74
- 3.3 Muestra	76
- 3.4 Técnicas metodológicas para la recolección de datos	79
- 3.5 Análisis de los datos	82
- 3.5.1 Teorización Anclada o Grounded Theory	83
- 3.5.2 Codificación teórica	85
- 3.6 Aspectos éticos	88
- 3.7 Directrices generales de la metodología utilizada	89
-Capítulo 4	
-Resultados	91
- 4.1 Análisis Universidad A	92
- 4.1.1 Realidad sociocultural de la escuela	95
- 4.1.2 Políticas educativas y transversalidad	98
- 4.1.3 Valores democráticos	102
- 4.1.4 Desarrollo socioemocional	107
- 4.1.5 Temas emergentes de la entrevista	109
- 4.2 Análisis Universidad B	117
- 4.2.1 Realidad sociocultural de la escuela	121
- 4.2.2 Políticas educativas y transversalidad	125
- 4.2.3 Valores democráticos	127
- 4.2.4 Desarrollo socioemocional	133

- 4.2.5 Temas emergentes de la entrevista	134
- 4.3 Comparativa entre casos	137
-Capítulo 5	
-Discusión	148
-Capítulo 6	
-Conclusiones	163
-Referencias Bibliográficas	166
-Anexos	181

Resumen

El presente estudio tiene por objetivo conocer y describir aspectos de la formación inicial docente relacionados con conocimientos y habilidades en Convivencia Escolar en dos universidades de la Región Metropolitana. El trabajo se enfocó en la educación media.

Se entenderá la Convivencia Escolar como una temática amplia, que aborda los valores democráticos, el clima escolar, el conflicto, la violencia y el desarrollo socioemocional. Para llevar a cabo lo anterior, se revisaron los programas de estudio de formación general pedagógica de dos instituciones de educación superior de larga trayectoria en formación docente. Además, estos datos fueron complementados con una entrevista a un académico relevante en las áreas investigadas.

Es posible concluir de esta investigación que existen contenidos relacionados con convivencia escolar en la formación inicial docente, pero que se centran de forma casi exclusiva en lo teórico, dejando de lado el desarrollo de habilidades convivenciales en los futuros docentes.

Palabras clave:

Convivencia Escolar

Formación Inicial Docente

Valores democráticos

Habilidades Socioemocionales

Clima escolar

Conflicto

Capítulo 1

1.1 Introducción

El sentido y la finalidad de la educación en el sistema formal refieren a una serie de consensos y perspectivas, que tienen que ver con la sociedad actual y el tipo de sociedad a la cual se quiere aspirar, constituyéndose como un asunto social, cultural y político (Ruz, 2006). En nuestro país, la discusión y preocupación acerca de temas educativos ha ido en aumento en la última década, en parte debido a los movimientos sociales y en particular el movimiento estudiantil, situando el debate mayoritariamente en el planteamiento del sistema educativo chileno y el sentido que la educación adquiere en este contexto.

Con respecto al sentido de la educación, se hace importante referirse a las convenciones internacionales, siendo de especial relevancia recoger los pilares de la educación propuestos por Delors (1996), estos son: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a vivir juntos; y que apuntan a un tipo de educación que pretende integrar todos los ámbitos de la vida humana, promoviendo una formación integral que esté acorde al contexto

sociocultural y político en que vivimos, centrándose principalmente en valores democráticos y en una convivencia armoniosa (Peiró, 2012).

Lo anterior refiere a la necesidad de que la escuela promueva el desarrollo de conocimientos y habilidades que trasciendan lo meramente instruccional, de modo tal que las habilidades para pensar, desarrollarse y relacionarse con otros, sean relevantes en los diseños educativos (Teruel, 2000). Estas habilidades tienen por objetivo último formar ciudadanos que participen de la sociedad de manera activa, siendo agentes de cambio que contribuyan a construir una sociedad más justa (Ministerio de Educación-MINEDUC, 2011). Además, son clave para la conformación y el desarrollo de una convivencia escolar democrática en el ámbito escolar, y por lo tanto, para el conjunto de interrelaciones que se dan en la escuela (Jares, 2002). En este sentido, es una educación que al pretender desarrollar a la persona dentro de un contexto democrático, no solo propicia un involucramiento en la vida cívica con posterioridad a la escuela, sino que a la vez promueve la generación de una construcción valórica acorde al contexto escolar, permitiendo un desarrollo de relaciones que aporten al crecimiento personal de cada estudiante y de cada actor educativo.

La construcción de relaciones interpersonales y el marco contextual que se encuentra a la base de estas relaciones, ha tendido a ser denominado Convivencia Escolar. Esta temática, Convivencia Escolar (de ahora en adelante CE), ha ido adquiriendo una presencia cada vez más relevante en la institución educativa, la política pública y la investigación académica. Su impacto y amplitud, abarcan una variedad de temas que encierran, cada uno, una serie de problemáticas particulares que complejizan su abordaje. Así, temáticas como el clima escolar, la normativa escolar, las habilidades socioemocionales, el conflicto, la violencia escolar, y valores tales como el diálogo, la participación, la justicia, la paz, la solidaridad, entre otros, emergen desde esta perspectiva, como centrales en la CE, transformándola en un aspecto clave de la dinámica escolar (García y López, 2011).

En este sentido, el desarrollo emocional y afectivo de todos los integrantes de la escuela es fundamental, en tanto que permite generar crecimiento, o desgaste y sufrimiento, en los distintos actores que participan de las relaciones dependiendo de cómo estas se lleven a cabo, así como también, el desenvolvimiento de dichas relaciones resultarán fundamentales en la consecución de los aprendizajes que se intencionen desde el currículum escolar (Fernández, Palomero y Teruel, 2009). A su vez, un desarrollo acorde con los valores que se encuentran a la base de una sociedad democrática, permitirá

construir relaciones basadas en el diálogo y la aceptación del otro como un sujeto de derecho, promoviendo además, la conformación de una comunidad escolar activa y participativa en las iniciativas que se generen desde la institución educativa.

De esta manera, es que la CE se significa tanto como un medio que ayuda a promover los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en la escuela (Mena, Becerra, Castro, 2011), como una finalidad de la educación propiamente tal, una meta del sistema educativo, que tiene por objetivo la promoción de sujetos críticos y reflexivos que puedan enfrentar los conflictos desde una perspectiva de comprensión mutua, respeto y comunidad (Ruz, 2006; MINEDUC, 2011), contribuyendo así como un factor de bienestar social, que afecta no solo en un nivel individual sino que también grupal, y que por lo mismo, es parte fundamental de la construcción de ciudadanía y la calidad de las relaciones (MINEDUC, 2002).

Es importante resaltar que la CE se plantea como un proceso formativo, un proceso constante de enseñanza-aprendizaje, que permite la construcción conjunta de valores y de una conciencia ciudadana por parte de todos los actores educativos (Del Rey, Ortega y Feria, 2009), así como también, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales que promuevan el desarrollo

de un ser humano integral. Por estas razones, resulta fundamental que la CE no sea una tarea que se improvise o se deje al arbitrio de cada docente de manera individual, así como tampoco esté circunscrita a los momentos de conflictos o violencia que puedan emerger en las relaciones escolares, si no que requiere una planificación acorde a la importancia que posee y se desarrolle no solo en el aula de clases, sino que en todo el ámbito escolar y con todos los actores de la comunidad (Jares, 2002).

La relevancia que posee la formación democrática en la educación formal está dada por el sistema sociopolítico que nos rige, y que requiere de ciertas habilidades a desarrollar en torno a una óptima promoción de la sociedad a la que aspiramos. A su vez, la educación emocional está fuertemente ligada con todos los aprendizajes que se pueden dar en el espacio escolar, abarcando no solo áreas del desarrollo afectivo, sino también académico (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Asimismo, el manejo de los conflictos se constituyen como claves en la buena gestión de las relaciones sociales, donde se debe priorizar la enseñanza de actitudes respetuosas, empáticas, de conciencia del otro y de comunicación, por nombrar algunas (Teruel, 2000).

En la política pública de nuestro país, la CE ha adquirido una presencia progresiva desde hace prácticamente dos décadas, lo que se refleja en tres

hitos fundamentales. Por una parte, la organización curricular en Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), y en particular la creación de los OF Transversales (OFT), (MINEDUC, 1996), actuales Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) (MINEDUC, 2012). El segundo hito corresponde a la publicación de la Política de Convivencia Escolar en el año 2002 (MINEDUC, 2002), la cual fue actualizada recientemente (MINEDUC, 2011). El tercer hito corresponde a la incorporación de la CE en el Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación, SACGE, (MINEDUC, 2003), y su posterior inclusión en los Planes de mejoramiento de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, SEP, ley 20.248 (MINEDUC, 2008). Estos hitos muestran que ha existido, al menos desde la política pública, un interés por fortalecer la CE como tarea relevante del quehacer educativo (Valdivieso, González, Toledo y Leyton, en preparación). En la actualidad, existe un potencial cuarto hito de la CE en la política pública, a saber, el de su inclusión como parte de la evaluación que se pretende realizar a los colegios a través de *Otros Indicadores de Calidad Educativa* (MINEDUC, 2014). Entre estos indicadores se puede encontrar que el clima de convivencia escolar, la participación y formación ciudadana, los que son particularmente atingentes a la temática de CE. Este nuevo status que se le pretende dar a la CE, como parte del sistema de evaluación formal que realiza el Ministerio de Educación, viene a confirmar las diferentes iniciativas que se han venido llevando a cabo desde hace ya más de diez años.

Con respecto a las dinámicas interpersonales que se generan en la escuela, es fundamental que todos los actores sean parte activa de las mismas, desarrollándose como una comunidad. En este sentido, es particularmente importante el rol que juegan los docentes, ya que tienden a ser pieza clave en el quehacer educativo. Por lo mismo, si se plantea una escuela perteneciente a una sociedad democrática, será fundamental que el tipo de profesor que se desempeña en dicha institución posea un desarrollo valórico y unas características acordes a dicha perspectiva educativa, teniendo además, una construcción moral e ideológica que se corresponda no solo con lo anterior, sino también con su actuar (Arnaiz y Ballester, 1999).

De esta manera, resulta fundamental que los programas para futuros educadores promuevan el desarrollo de cierto tipo de habilidades o competencias, relativas al plano democrático. Así, es necesario que velen por el aprendizaje tanto de conocimientos, como de dinámicas pedagógicas y didácticas, teniendo a la base una buena disposición y actitud, considerando además las lógicas culturales y sociales particulares de cada entorno (Szilagyi y Szecsi, 2011, en Pedraja, Araneda, Rodríguez y Rodríguez, 2012).

A su vez, es importante recalcar la relevancia que tiene la formación contextualizada en la formación inicial docente. En este sentido, es clave

generar una articulación constante entre teoría y práctica (García, 2002). En esta línea, la CE aparece como una de las temáticas centrales, pues se constituye como un eje transversal, no sólo a nivel curricular sino que en toda la práctica educativa (Maldonado, 2004), adquiriendo una posición relevante en el quehacer de la institución escolar y por lo mismo, de manera particular, en el desarrollo de la práctica docente.

Asimismo, se debe considerar al trabajo docente, a la pedagogía, como una relación o un conjunto de relaciones que se dan en el entorno educativo, y en tanto relaciones, están cruzadas por emociones (Casassus, 2007), en las que están presentes afectos y sentimientos de docentes junto a los de estudiantes, así como también de otros actores educativos, constituyendo una dinámica escolar rica en emocionalidad (Fernández et al., 2009). Además, debemos considerar que el profesor requiere una serie de destrezas y habilidades comunicativas, así como también un desarrollo en sus capacidades socioafectivas (Padrón, 1999), sin las cuales, difícilmente podrá desarrollar las características deseadas en sus estudiantes (Palomera et al., 2008), así como tampoco podrá desenvolverse adecuadamente en su rol como docente, dificultándole su manejo relacional. De la misma forma, difícilmente los docentes serán capaces de fomentar en sus estudiantes el desarrollo de ciertos

valores democráticos, si no los reconocen ni los asumen en su quehacer educativo (Requena, 2011).

En síntesis, la CE ha adquirido una posición cada vez más relevante como temática educativa, tanto en la práctica escolar, como a nivel académico, y político. Así, es fundamental que la escuela sea capaz de afrontar esta compleja tarea, y por lo mismo, el rol que cumplen los docentes en este abordaje resulta clave. Se plantea entonces, que la formación inicial que reciban los futuros docentes será clave para desarrollar los aspectos relativos a la CE que deberán manifestarse y construirse en la dinámica escolar. Para llevar a cabo esta investigación, se expondrá en el apartado siguiente la problemática presentada, para posteriormente exponer los objetivos de este trabajo, su marco teórico, la metodología a utilizar, el análisis de los resultados, la discusión de los resultados y finalmente las conclusiones. Este trabajo se enmarca en la labor del equipo de convivencia en el ámbito escolar del departamento de Psicología de la U. de Chile en torno a indagaciones acerca de la CE en la formación inicial docente, por lo que ha sido desarrollado de forma conjunta con una memoria de pregrado de Psicología. Dicha memoria utiliza algunos de los datos presentados en esta memoria referentes a los programas de una de las universidades analizadas.

1.2 Planteamiento del problema

La CE es un espacio que abarca toda la dinámica escolar y las relaciones que se producen dentro de ella. La formación en valores democráticos, el manejo de los conflictos o la promoción del desarrollo emocional de los estudiantes forman parte fundamental de lo que entendemos por convivencia, constituyéndose en objetivos educativos. En este sentido, tanto desde el ámbito académico nacional e internacional, se plantea una visión integral de la educación para los niños, niñas y jóvenes. De esta manera, se ha posicionado a la CE como un ámbito particularmente relevante de la dinámica escolar que tensiona el lugar en el cual la CE se sitúa dentro de la misma, así como las estrategias que se utilizan para lograr los objetivos en este ámbito.

En la misma línea de lo anterior, los objetivos educativos que se plantean desde el MINEDUC (2012) dicen relación con ofrecer a los educandos la posibilidad de desarrollarse como sujetos de derecho, así como también, personas con conciencia de su dignidad, potenciando su desarrollo emocional y promoviendo en ellos, valores democráticos como la inclusión, el respeto y la justicia. Por lo tanto, desde la institucionalidad se plantea una visión integral de la educación para los niños y jóvenes, pensando tanto en su desarrollo como niños/adolescentes, como en su desenvolvimiento como futuros ciudadanos del

país. Lo ya señalado, requiere que inicialmente los miembros de la comunidad educativa, en particular los docentes, adquieran un conjunto de habilidades que haga posible que estos objetivos se puedan llevar a cabo (Zahonero y Martín, 2012). En esta línea, emergen algunas interrogantes de particular importancia: ¿qué desafíos a la formación docente implica la CE?, ¿cómo han impactado a los procesos de formación docente estas propuestas/demandas de la educación?

Los objetivos que se plantean tanto a nivel político-institucional como desde la academia para la educación, debiesen tener relación con la formación que poseen los profesores, en particular en su formación inicial (Zahonero y Martín, 2012). Entonces, si bien se espera que toda la comunidad perteneciente a los establecimientos escolares sea parte de los procesos y objetivos educativos, es en los profesores donde se pone la mayor responsabilidad como motores de la dinámica escolar, siendo ellos el eje central de la comunidad educativa (Palomera et al., 2008). Así, se requiere que todos los miembros de la escuela, y de forma especial los docentes por el rol que desempeñan en la labor educativa, hayan desarrollado un conjunto de habilidades que hagan posible que estos procesos y objetivos se puedan realizar (Zahonero y Martín, 2012).

Sin embargo, a pesar de lo que se ha expuesto en cuanto a la importancia de la dimensión personal/social del profesor, y a que la pedagogía es una relación que, como tal, está basada en emociones (Cassasus, 2007), la formación inicial docente ha tendido a negar o invisibilizar este ámbito (Sarasola y Von Sanden, 2011). Esto podría dificultar los objetivos de la política educativa de nuestro país en cuanto al desarrollo integral de estudiantes, así como de la generación de una comunidad educativa, poniendo en jaque el sentido de las relaciones que se dan en el contexto educativo, predominando una lógica más bien mercantil de competencia (Jares, 2002) por sobre una democrática, y privilegiando las mediciones, los estándares, castigos y premios (Cassasus, 2007), por sobre una promoción socioemocional y valórica.

En un panorama repleto de constantes demandas al sistema educativo y al profesorado, y de un sistema democrático que pretende extender una formación que sea coherente con este a la escuela (Avalos, 2000), es que la CE aparece como un elemento fundamental dentro de la dinámica escolar, una realidad importante de relevar desde la formación inicial. Además, debemos considerar que la CE se constituye como un saber, un conocimiento, y un modo de relación que, como tal, puede y debe ser aprendido-enseñado en la escuela (Del Rey, Ortega y Feria, 2009). En este sentido, la CE pone especial énfasis en el desarrollo de capacidades y habilidades para relacionarse en la sociedad,

estando a la base y siendo fundamental además, en el acto pedagógico. Por lo mismo, se requiere que la formación inicial de los docentes esté acorde a los planteamientos que se hacen tanto desde la política pública como desde la reflexión académica, pues es la única manera de garantizar que dichos objetivos puedan ser alcanzados de manera efectiva por los docentes. Para propiciar un desarrollo integral a través de la CE, es fundamental que el docente haya tenido una formación en estos aspectos (Zahonero y Martín, 2012). Sin embargo, no existen investigaciones que apunten a que las distintas instituciones formadoras de profesores se hayan actualizado al mismo nivel que las reformas curriculares (Ruz, 2006), o que las propuestas en CE de las últimas décadas (Jares, 2002).

En concordancia con lo ya expuesto, es que surge la siguiente pregunta que orienta esta investigación: ¿Qué aspectos de la formación inicial docente están ligados al desarrollo de conocimientos y habilidades en CE? Para responder a esta pregunta se revisaron las mallas curriculares, buscando programas y contenidos relativos a la formación pedagógica de los futuros docentes, de distintas carreras de pedagogía impartidas por dos establecimientos educativos universitarios, lo que se espera complementar con entrevistas a algún actor académico relevante de dichos programas de pedagogía, para conocer la visión que posean sobre la formación en CE que

entregan las instituciones de las que forman parte, así como también de los contenidos de los programas analizados.

1.3 Objetivos

Objetivo General

Conocer y describir los aspectos de la formación inicial docente que están relacionados con formación en conocimientos y habilidades en Convivencia Escolar en dos programas universitarios de formación pedagógica en educación media de dos universidades pertenecientes a la RM.

Objetivos específicos

- Analizar programas de formación general en diferentes carreras de pedagogía en educación media de dos universidades pertenecientes a la RM.
- Analizar discursos de actores claves en relación a la formación inicial en el ámbito de la convivencia escolar.
- Relacionar la convergencia/divergencia entre los programas y los discursos a la luz del marco teórico.
- Comparar los resultados entre las universidades seleccionadas, relevando características compartidas y diferencias.

Capítulo 2

2.1 Antecedentes teóricos

2.1.1 Conceptualización de Convivencia Escolar

La CE es un fenómeno que ha estado presente en la escuela desde que esta existe, pues refiere principalmente a la interrelación de los distintos actores que forman parte de la comunidad educativa. Además, debemos considerar que todo acto educativo implica, a lo menos de manera implícita, la enseñanza y aprendizaje del convivir (Jares, 2002). Sin embargo, el hecho que haya existido siempre en la dinámica escolar, no significa que se haya manifestado de la misma manera, ya que, y al igual que cualquier fenómeno social, la CE se enmarca en el contexto cultural e histórico particular que se encuentra a la base de la sociedad en algún momento determinado. Además, es importante mencionar que aprendemos a convivir constantemente, esto pues las relaciones no están dadas *a priori*, sino que se van construyendo y reconstruyendo en las interrelaciones sociales. En esta misma línea, y en concordancia con lo que plantea Ruz (2006), la CE obtiene una importancia particular, ya que la calidad de las relaciones entre los diferentes actores educativos es un aspecto fundamental en la dinámica institucional. Así, la CE se entiende como el conjunto de relaciones que están a la base de un desarrollo integral del ser

humano, pues en el diario vivir donde se construyen lazos de afecto, grupalidad e historia conjunta.

El aprendizaje de la convivencia está atravesado por diferentes ámbitos de la vida humana y se constituye como un proceso en constante desarrollo, es decir, la familia, los pares, los medios de comunicación y la escuela, entre otros, poseen un papel dentro de la formación en la convivencia de los sujetos que componen la sociedad (Jares, 2002). Sin embargo en la actualidad, la escuela es una institución de gran relevancia, donde los sujetos aprenderán a convivir unos con otros, tanto por la gran cantidad de tiempo que pasan los estudiantes en los establecimientos educativos (Maldonado, 2004), como por la intencionalidad educativa en cuanto a construir entornos pedagógicos que promuevan el aprendizaje del convivir democrático (García y López, 2011).

Por otra parte, se debe mencionar que existen variadas conceptualizaciones sobre CE, pero que para los efectos de esta investigación se destacan fundamentalmente dos, de los que se rescata particularmente la amplitud con la que abordan esta temática, y la perspectiva valórica democrática que está a la base de estos planteamientos. En primer lugar, el que se entienda a la CE 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, 2011, p. 534); y en segundo lugar 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).

Es importante volver a destacar que las relaciones humanas están atravesadas por una serie de fenómenos sociales que se encuentran dentro de un marco sociocultural particular, por lo que reviste especial importancia el respeto, la solidaridad y la comprensión mutua, valores centrales de una sociedad democrática (Del Rey, Ortega y Feria, 2009). En este sentido, es fundamental que la educación ponga acento en la pertinencia social y personal (Braslavsky, 2006), considerando no solo los contextos donde el acto pedagógico se desarrolla, sino que también la integralidad del ser humano, desarrollando sus aspectos cognitivos, emocionales, sociales, valóricos y culturales.

Siguiendo la línea argumental anterior y por la relevancia que posee en la dinámica institucional escolar, una buena CE es clave en cuanto a la calidad de la educación. Esto, ya que su gestión y desarrollo posee impacto en diferentes ámbitos: en la organización afecta la consecución de objetivos; es fundamental para generar espacios de aprendizaje propicios; mejora el desempeño y satisfacción laboral docente; mejora el desarrollo socioafectivo de estudiantes; disminuye la violencia, entre otros (Mena, Becerra, y Castro, 2011). No es menor entonces el papel que cumple esta dinámica institucional, afectando todas las áreas de la escuela, impactando a todos sus actores, y siendo central en la formación de sujetos integrales.

De esta manera, se hace fundamental que se plantee a la CE como intencionada desde lo curricular (Del Rey, Ortega y Feria, 2009), y articulada con todo el trabajo que se realiza en la institución escolar, siendo la comunidad en su conjunto la que se haga partícipe de los procesos de aprendizaje, teniendo por objetivo la promoción de un ser humano integral. En este sentido, se entiende a la CE como transversal desde dos perspectivas, por una parte ya que es transversal a todo el currículum, a todos los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en las escuelas, así como también es transversal en un nivel institucional, ya que no es responsabilidad de algún docente o actor educativo aislado, sino que se hacen necesarios acuerdos institucionales, en

tanto organización y práctica, en los que todos los actores de la comunidad educativa sean partícipes (Maldonado, 2004).

A su vez, las relaciones sociales están atravesadas constantemente por relaciones de conflicto. Lo anterior, que se podría entender como algo negativo en una concepción tradicional de relaciones humanas, se debe comprender como un proceso natural dentro de las mismas (Jares, 2001). En este sentido, el conflicto no es una amenaza para la convivencia, sino que más bien se transforma en un motor de la misma, en un proceso social constante e inherente a la existencia humana (Jares, 2002). Además, permite grandes oportunidades educativas, en la medida en que sea gestionado en un ambiente donde primen los valores democráticos (Jares, 2001), por lo mismo, el manejo del conflicto es considerado una temática importante dentro de la CE.

Otra aspecto importante corresponde al clima escolar, el que se entiende como las condiciones contextuales que rodean a las personas que se encuentran en las escuelas, siendo fundamentales en cuanto a que generan entornos *cálidos*, permitiendo un mejor desarrollo que un entorno *frío*, que tendería a evitarlo (Arón y Milicic, 2009). A su vez, se entiende que la violencia es un tema importante a tratar en cuanto a CE ya que se relaciona directamente con el clima y el conflicto. A su vez, cuando el conflicto no es capaz de

abordarse de manera pedagógica o democrática, es muy probable que aparezcan dinámicas de violencia en el entorno escolar (Galtung, 1998), afectando directa y negativamente las relaciones, impactando en el clima escolar y de la misma forma, en los procesos de formación de estudiantes.

Además, el desarrollo afectivo y de habilidades emocionales (o de inteligencia emocional) son también temas importantes a tratar desde la CE. Esto, ya que el desarrollo afectivo es parte del proceso vital madurativo de todas las personas (Jares, 2002), y las habilidades emocionales son fundamentales para generar un desarrollo en cuanto al pensamiento, potenciando además las interacciones sociales (Palomera et al., 2008). Es en el manejo de las relaciones y en la interacción con el otro donde está el centro de nuestra vida cotidiana, lo que le da aún más relevancia al desarrollo de este tipo de habilidades para la vida (Teruel, 2000). En este sentido, es claro que las emociones de todos los actores escolares emergen en las relaciones que se dan en la escuela, que constituyen el quehacer educativo, por lo que es fundamental hacerlas parte consciente e intencionada de los procesos educativos (Fernández et al., 2009).

Asimismo, es necesario señalar que la pedagogía se da dentro de un marco valórico particular. Este marco responde a la sociedad en que vivimos y

a la cual aspiramos a futuro, es decir, refleja el tipo de sociedad que se busca construir, y por lo tanto, una serie de valores que se quieren promover para lograr aquello. Así, en nuestra sociedad democrática se pretende fomentar la aceptación de la diversidad, el diálogo, la tolerancia, el respeto, la participación, la solidaridad, la paz, la justicia, la empatía, la cooperación, la consideración del sujeto como de derecho, entre otras (García y López, 2011), con el objetivo de generar las competencias sociales necesarias en torno a adquirir una noción de ciudadanía y democracia acorde a los tiempos (Del Rey, Ortega y Feria, 2009). De esta manera, estos valores estarán a la base de todas las temáticas que emergen en las relaciones que se dan en el ámbito escolar, siendo constitutivas de lo que denominaremos habilidades relacionales o convivenciales.

Todas las áreas temáticas a las que nos hemos referido, serán retomadas con posterioridad (capítulo 2.1.3), al definir los elementos que serán centrales para el análisis de esta tesis.

2.1.2 Políticas Públicas en torno a la Convivencia Escolar

En la reforma educacional que se lleva a cabo en nuestro país durante los años 90, se pone en el centro del discurso educativo el objetivo de buscar un desarrollo pleno de la persona de manera transversal durante su vida. La búsqueda entonces está centrada en la formación integral de niños y niñas, formándolos de esta manera para la vida, quehacer y convivencia de una sociedad que se desarrolla democráticamente. Así, se pretende abarcar una serie de temáticas que se relacionan con la convivencia, como es la participación, la construcción de ciudadanía, y la valoración y respeto por la diferencia.

Ya desde la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), en el año 1990, donde se fijan los requisitos mínimos de la enseñanza, se plantea que la educación debe tener una finalidad relacionada con la participación activa de las personas en comunidad, y la preparación para ser ciudadanos a través del aprender a convivir. Dentro del marco de la LOCE, se plantean, entre otras, tres políticas educativas particularmente relevantes para la CE: Transversalidad educativa, expresada en Objetivos Fundamentales Transversales, OFT (1996); la Política de Convivencia Escolar (2002); y el desarrollo de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar,

SACGE (2003), que incluía entre sus áreas de modelo de gestión, a la CE y el apoyo a los estudiantes (MINEDUC, 2005).

La política de transversalidad se traduce en la generación de OFT (MINEDUC, 1996). Estos objetivos, considerando su última actualización antes de ser reemplazados, están organizados en cinco ámbitos y tanto en la educación básica como media son: *formación ética de la persona; crecimiento y autoafirmación personal; persona y entorno; desarrollo del pensamiento e informática* (MINEDUC, 2009), cada uno con propósitos y habilidades relacionadas particulares. Considerando el marco de la CE, es claro que *persona y entorno* y *formación ética de la persona* tienen directa relación con dicha temática.

En cuanto a *persona y entorno*, se busca principalmente 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: 25), aprendiendo de esta manera a valorar la vida en sociedad, el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos y la participación responsable en sociedad. Con respecto a *formación ética de la persona*, se pretende desarrollar en estudiantes capacidades de autorregulación y autonomía en función de una

conciencia ética, en particular reconociendo las diferencias y aceptando la diversidad, así se 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, 2009: 24).

Considerando el informe Delors (1996), el Ministerio de Educación de nuestro país desarrolla, en el año 2002, una Política de Convivencia Escolar, otorgando especial relevancia al proceso de construcción conjunta de una sociedad democrática y al saber que se deriva de la convivencia. De esta manera, se busca generar un marco que oriente a cumplir el pilar referido al aprender a vivir juntos, teniendo “una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores emprenden y emprenderán en favor de la formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad; participación activa en la comunidad; colaboración; autonomía; solidaridad” (MINEDUC, 2002: 22-23). Esta política genera una definición sobre CE, conceptualizándola de la siguiente manera:

La interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo 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, 2002:7).

Además, la Política de Convivencia Escolar 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: 23), y se busca principalmente “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: 26- 27). Con esto se pretende reafirmar los valores promovidos por los OFT en cuanto a autonomía, respeto por el otro y colaboración en la construcción conjunta de una sociedad democrática.

Otro de los componentes relevantes es el SACGE, el que tenía por objetivo inicial, fortalecer el cambio de foco de las políticas educativas en torno a la calidad, a diferencia del foco de la década de los 90, que estaba puesto en cobertura e insumos estructurales (MINEDUC, 2005). Esta política, junto con otras como el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena

Dirección, tenían por objetivo ser iniciativas que velaran por el aseguramiento de la calidad en los establecimientos educativos, lo que implicaba determinar ciertos ámbitos escolares donde era fundamental generar mejoras, facilitando así la administración de recursos y esfuerzos. Las áreas de este modelo de gestión son: Liderazgo, Gestión Curricular, Recursos y Convivencia Escolar y apoyo a los estudiantes (MINEDUC, 2005). Es importante resaltar que con esta iniciativa, hay un pequeño cambio en lo que se podría denominar la tradición evaluativa a nivel educativo en nuestro país, ya que deja de centrarse de forma exclusiva en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE (Ahumada y Tapia, 2013), para considerar otro tipo de áreas que no refieran necesariamente al rendimiento académico de los estudiantes.

Posteriormente, y con la modificación de la ley que rige la materia educativa, LOCE, por la Ley General de Educación (LGE) en el año 2009, es que en nuestro país se afirma entregar una mayor libertad en cuanto a la construcción de normativas internas de convivencia para cada establecimiento, en la medida en que esté acorde con lo planteado en su Proyecto Educativo y sea concordante con los lineamientos generales propuestos por la ley, los que señalan a grandes rasgos que la formación de los estudiantes debe ser integral. Además, se propone que estas normativas internas estén contenidas en los Reglamentos Internos de cada establecimiento, donde no solo vayan las

sanciones disciplinarias, sino que además integren los derechos y deberes de los actores educativos (MINEDUC, 2011). También se afirma que todos los establecimientos que reciban dineros estatales deben poseer un Consejo Escolar, donde haya representatividad de cada estamento, potenciando la participación al interior de la comunidad educativa y mejorando los canales de comunicación. En el panorama de la LGE, han aparecido las siguientes políticas principalmente: Actualización de la Política de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2011), Ley de Violencia Escolar (2011) y Política de Objetivos Transversales de Aprendizaje (2012).

Con respecto a la Actualización de la Política de CE, esta viene a reafirmar la política presentada en el año 2002 por el MINEDUC. Lo realiza a través de iniciativas que promuevan y fomenten valores tales como, solidaridad, respeto, autonomía y tolerancia, siempre dentro de la lógica ciudadana que establece que todos los actores educativos son sujetos de deberes y derechos. También se busca generar desarrollar una lógica inclusiva dentro de las escuelas, fomentando la equidad entre estudiantes y la participación. Además, se propone de forma central, un enfoque formativo, en la medida en que la convivencia constituye una experiencia de la cual se aprende y que enseña. Es en este sentido, que la CE se posiciona como clave en la gestión institucional, siendo importante en la promoción de los objetivos transversales y de todos los

valores que promueve, así como la prevención de la violencia (MINEDUC, 2011). Además, y al igual que en su versión anterior, la Política de Convivencia Escolar del año 2011 genera una definición de CE, conceptualizándola de la siguiente manera:

La capacidad que tienen las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa [...] La convivencia es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir y se ve expresada en los distintos espacios formativos (MINEDUC, 2011: 3).

La Ley 20.536 de Violencia Escolar (MINEDUC, 2011) modifica la LGE, en la medida que insta la obligatoriedad del reglamento interno para cada institución escolar. Por otra parte, esta ley propone una nueva conceptualización de convivencia, entendiéndola como: *“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, 2011). Además, las instituciones particulares pagadas que no hayan creado un Consejo Escolar, deberán tener una entidad similar, propuesta con el nombre de Comité de Buena CE, que tenga iguales

características y funciones que el Consejo, reforzándose así la lógica de las normativas internas.

Por otra parte, y concordando con lo señalado en la LGE, el marco de los Objetivos se modifica, reemplazándose “*la forma de prescribir el currículum en Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Transversales por Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT)*” (MINEDUC, 2012, p. 4). De esta manera, se pretende hacer más operativo lo que se dispone en los objetivos educativos, explicitando los aprendizajes que deben ser alcanzados por los estudiantes, tanto en contenidos, como habilidades y actitudes. Los OAT están relacionados de manera íntima con la CE, al igual como lo hacían los OFT. Lo transversal, refiere a la amplitud de la formación, tanto al desarrollo del individuo como persona, y al comportamiento social de los estudiantes. Son transversales también, pues no están asociados a ninguna asignatura en particular, trascendiendo a toda la experiencia escolar y por lo tanto, siendo responsabilidad de las instituciones educativas en su conjunto. Actualmente solo se han implementado los OAT de la educación básica de manera completa, abarcando las dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual de la persona. Varios de estos se relacionan con la CE, en la

medida en que promueven valores como el respeto, la solidaridad, la aceptación de la diversidad y la igualdad de derechos (MINEDUC, 2012).

Finalmente un antecedente, que es más bien una iniciativa aun por implementar, refiere a la nueva forma de evaluación que se hará de los establecimientos educativos a través de los denominados Otros Indicadores de Calidad Educativa (MINEDUC, 2014). Estos nuevos indicadores de calidad son los siguientes: Autoestima académica y motivación escolar; Clima de convivencia escolar; Participación y formación ciudadana; Hábitos de vida saludable; Asistencia escolar; Retención escolar; Equidad de género; y Titulación técnico-profesional. Dentro de los mencionados, hay algunos que tienen directa relación con lo que se entiende en esta tesis por CE, siendo Clima de CE, Participación y formación ciudadana, y Equidad de género, partes importantes de lo planteado. Cabe destacar que esta iniciativa tiene por objetivo generar una puntuación en base a ciertos criterios, la mayoría desarrollados a través de encuestas, que le otorgarán un cierto porcentaje en la evaluación final que se hará sobre el rendimiento de los colegios, teniendo cada ámbito mencionado una ponderación similar dentro de esta lógica.

Es posible observar en esta breve exposición del desarrollo de temáticas de CE en las últimas décadas en nuestro país, un interés cada vez mayor y una

posición cada vez más relevante no solo en los procesos formativos, sino que también en los evaluativos.

2.1.3 Convivencia Escolar: temáticas generales sobre CE, desarrollo socioemocional y valores democráticos.

Como se ha expuesto en este trabajo hasta ahora, la CE aparece como una temática de gran amplitud, un concepto polisémico, que posee diferentes dimensiones para comprenderla y analizarla, y que refiere a variados aspectos de la vida escolar (Ruz, 2006). Por lo anterior, es que resultaría contraproducente plantear su análisis y comprensión desde una sola visión o perspectiva, o desde solo una de las temáticas que la conforman, como sería realizarlo solo desde la violencia por ejemplo (García y López, 2011).

Al plantear la CE como una de las bases y finalidades de la educación, se alude a la importancia del desarrollo de competencias sociales, de formación ciudadana y de construcción de valores democráticos. Además, se pone énfasis en la comprensión mutua de las personas, en el respeto por el otro, la solidaridad, tolerancia, comprensión y abordaje de fenómenos conflictivos con propuestas pedagógicas y propositivas, en tanto son parte fundamental de la

vida cotidiana (Del Rey, Ortega y Feria, 2009). En este sentido, la pertinencia personal y social resulta fundamental, en la medida en que los contextos escolares varían ampliamente, así como también varían las personas, su emocionalidad y forma de actuar en el día a día, lo que hace fundamental abordar la CE desde una postura que sea capaz de incluir estas perspectivas (Braslavsky, 2006).

En este apartado se buscará profundizar en las concepciones que se posee en esta investigación con respecto a distintas temáticas relativas a la CE. Cabe aclarar que esta profundización pretende presentar los temas y delimitarlos, más no generar discusiones o análisis en profundidad de los mismos, considerando que no es el objetivo de esta tesis realizar dicha tarea, y que además, cada una de las temáticas a exponer posee un desarrollo propio tal que por sí mismas resultan objetos de estudio complejos, como por ejemplo la violencia en el ámbito escolar, la ciudadanía o el clima escolar y áulico, entre otros.

2.1.3.1 Algunas temáticas generales atinentes a CE

Existen variadas temáticas generales que refieren a la CE. Dentro de estas, es imprescindible referirse a tres temas de gran amplitud de manera general, pues se relacionan e impactan directamente en la dinámica escolar. Estas tres temáticas serán clima escolar, conflicto y violencia.

En primer lugar, siguiendo a Aron y Milicic (1999), se entenderá el clima escolar como la percepción que posean las personas con respecto a los distintos aspectos o características del ambiente en el que se llevan a cabo las actividades cotidianas escolares. Dicha percepción, se construye en base a las experiencias que tienen los sujetos con respecto a las normas y creencias que forman parte de las relaciones de la institución educativa de la cual forman parte, la que está situada en un contexto particular (Cornejo y Redondo, 2001), entendiendo contexto como el sistema educativo, lo sociocultural, económico e histórico. En este sentido, aparecen como fundamentales las percepciones acerca de la clase, los lazos de apoyo mutuos, el reconocimiento, la aceptación y el afecto entre los distintos actores de la comunidad educativa, pero particularmente entre profesores y estudiantes (Guerra, Vargas, Castro, Plaza y Barrera, 2012). Asimismo, son importantes las percepciones acerca de las condiciones materiales en las que se realiza la labor educativa y los aspectos

organizativos de la escuela, incluyendo el clima laboral que se da entre los trabajadores escolares (Aron, Milicic y Armijo, 2012).

Una de las razones por las que el clima escolar ha ido adquiriendo cada vez mayor importancia en la literatura especializada, es porque se le ha relacionado estrechamente con el rendimiento académico de los estudiantes, constituyéndose en una de las variables más importantes, junto con la labor de aula de docentes, que explicarían los logros en pruebas estandarizadas (OECD, 2005). Sin embargo, esta no es la única asociación importante que se realiza con esta temática, ya que es posible realizar conexiones entre el buen clima escolar y la motivación, el buen comportamiento, el desarrollo socioemocional y el aprendizaje (Claro, 2013). Además, favorecería la convivencia pacífica, la comunicación y las actividades educativas, cuestiones que resultarían fundamentales a la hora de construir comunidad (Guerra et al., 2012).

Es imprescindible destacar el clima escolar entonces, dado que emerge desde las relaciones que se forman en toda la comunidad escolar y por lo tanto tienen influencia sobre todos sus miembros. Resulta importante destacar que el clima refiere a la cotidianidad, a lo que es habitual en la comunidad escolar, a que es una percepción, a que se relaciona con la pertenencia al grupo y a las relaciones que se dan dentro del grupo comunidad escolar (Claro, 2013).

Por otra parte, encontramos en el conflicto otra temática importante dentro de la CE, a la cual ya se ha hecho referencia. En primer lugar, es fundamental separar al conflicto de la violencia, pues son dos cuestiones distintas (Etxeberría, Esteve y Jordán, 2001), así como tampoco debemos entender al conflicto como una antítesis de la educación o la convivencia (Jares, 2001). El conflicto no necesariamente implica una respuesta violenta, ni tampoco comportamientos indeseables, sino que más bien alude a una confrontación de ideas, valores, opiniones, creencias, pautas de comportamiento, entre otras, lo que en una sociedad democrática debe encontrar su espacio de expresión a través del diálogo y la tolerancia (Ortega, 2001). El conflicto aparece en la cotidianeidad, expresado de muchas formas distintas, como discusiones o pugna de intereses. Por lo mismo, es posible señalar que el conflicto es inherente y necesario en las relaciones humanas, siendo una oportunidad para aprender en conjunto, permitiendo la diversidad de opiniones y la construcción de nuevas alternativas en la resolución de problemas (Puig Rovira, 1997).

Cabe aclarar, que aunque se entiende el conflicto como inherente y necesario en la dinámica de las relaciones sociales cotidianas, y que por lo tanto es inseparable de la convivencia, no es posible comprender que existe

una única forma de abordar este fenómeno, o dicho en otras palabras, no es un proceso que pueda ser resuelto mediante ciertas técnicas o herramientas en toda su amplitud. Es decir, cada situación en la cual emerge el conflicto posee ciertas peculiaridades que le diferencian de otras situaciones similares, de esta forma, no es posible pensar en alguna técnica o herramienta que sea capaz de abordar todas estas diferentes situaciones conflictivas en su especificidad, lo que no significa que no pueda ser abordado o intervenido, sino que simplemente debe ser considerado el contexto en el que emerge (Jares, 2002).

A su vez, la violencia es un fenómeno social complejo que ha sido abordado desde distintas perspectivas en las ciencias sociales (Hernández, 2002), y que trasciende ampliamente al ámbito educativo, con el simple hecho de pensar en nuestra historia como humanidad es posible observar la aparición de guerras, matanzas o actos que podrían ser tildados de violentos y que han marcado la sociedad desde sus inicios (Valdivieso, 2009). En la actualidad, la violencia es referida la mayoría de las veces con algún apellido, haciendo alusión a tipos de violencia específica que particularizan y fragmentan el fenómeno social, en muchos casos invisibilizando las dinámicas sociales, culturales e históricas que están a la base y atraviesan este fenómeno (Guthmann, 1991). La violencia escolar es parte de esta particularización, donde se ve a la violencia como circunscrita a la institución y comunidad

educativa. Por lo señalado en este párrafo, es que se considerará a la violencia como un fenómeno social amplio, más que delimitado a solo un contexto en particular.

Ante la complejidad del fenómeno de la violencia, se considera que debe adoptarse una perspectiva amplia para su análisis y abordaje, perspectiva que encontramos en los planteamientos de Galtung (1998). Así, se entenderá la violencia como un fracaso en la transformación del conflicto. En este sentido, el conflicto no tiene por qué ser explícito o expresado, puede estar latente e incluso en algunos casos no ser considerado como tal. Por lo mismo, plantea tres tipos amplios de violencia: la violencia directa, que haría referencia a los golpes e insultos, a lo que se entiende por violencia física y psicológica; la violencia estructural, que va más allá del plano interpersonal, ya que son mecanismos violentos integrados muchas veces en las instituciones sociales, negando derechos humanos y sometiendo a las personas (Galtung, 1969); la violencia cultural, se entendería como la esfera de lo simbólico, de la religión, la ideología, la ciencia, entre otras, que se utilizaría para legitimar o justificar la violencia estructural y directa, invisibilizando su carácter violento y naturalizándola en la sociedad (Galtung, 1990).

2.1.3.2 Desarrollo de habilidades socioemocionales

La educación emocional o afectiva resulta una parte fundamental de los aprendizajes que se debieran construir en la escuela para propiciar una formación integral de las personas (Fernández et al. 2009). Es por esto que resultaría reduccionista pensar en un modelo de educación que ignore o suprima lo emocional y relacional de la persona, constituyendo su ser social, el cual convive con otros (Navarro, 2006). Las habilidades socioemocionales se deben considerar como básicas para pensar y vivir ya que es en las relaciones, que están cargadas de emociones, en donde se generan los problemas de la vida cotidiana, más que en conocimientos académicos (Teruel, 2000).

Bueno, Teruel y Valero (2005) señalan que en general se puede identificar una pobreza en el vocabulario a la hora de referirse a sentimientos, emociones o afectos, lo que genera una tendencia a identificar expresiones generales, como me siento bien o me siento mal, para aludir a una serie de sentimientos diferentes. Esta pobreza en el vocabulario genera además algunos problemas de comunicación en las relaciones que en ocasiones lleva a los sujetos a sentirse solos, sin los recursos necesarios ni las instancias para poder expresarse de la mejor forma. Por lo mismo, es fundamental que para promover las habilidades socioemocionales se construyan espacios de seguridad en los

que compartir las experiencias y emociones, en torno a la generación de conciencia de las mismas y sus procesos (Palomero, 2009). En este sentido, no es que se enseñe a sentir de una forma u otra, sino que más bien, lo que se busca es que se desarrollen habilidades con respecto a las emociones que les son propias a las personas, en contextos de confianza y respeto, lo cual ayuda a la comprensión propia y de los demás (Palomero, 2009).

A su vez, es fundamental comprender que la racionalidad y la emoción no son dos cuestiones separadas, sino que están íntimamente relacionadas, y de esta manera, es que muchos de los aprendizajes significativos que tienen los estudiantes refieren a sus emociones, motivaciones o experiencias, en el fondo, refieren a algo que les hace sentir (Palomera et al. 2008; Fernández, et al. 2009).

Uno de los mayores desarrollos teóricos en esta línea tiene que ver con la concepción de inteligencia emocional, entendida como habilidad para percibir, valorar y comunicar emociones, siendo capaz de reconocerlas y comprenderlas facilitando de esta manera el pensamiento y además, teniendo la capacidad de regular las emociones en torno a un desarrollo emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, en Dueñas, 2002). Estas habilidades pueden, y deben, desarrollarse en la escuela, promoviendo el conocimiento de

las propias emociones y los demás, propiciando así la construcción de personas estables emocional y afectivamente, que sean capaces de generar relaciones saludables con los demás (Dueñas, 2002). Sin embargo, cabe señalar que definir qué son las emociones es altamente complejo pues refieren a causas múltiples, por ejemplo, pueden referir a cuestiones circunstanciales, de corta duración, aparición repentina, de baja o alta intensidad, entre otras. Lo que sí, las emociones predisponen a las personas a cierto tipo de respuesta y comportamiento que puede ser moderado, lo que implica la capacidad de controlar la forma en que manifestamos nuestras propias emociones, resultando fundamental en las relaciones sociales (García, 2012).

La educación socioemocional ayuda a que las personas puedan comprenderse, mejora su confianza, la capacidad de tomar decisiones, de planificar su vida, de resolver conflictos (García, 2012). Además, el desarrollo de habilidades socioemocionales también ayudaría a mejorar los aprendizajes académicos de los estudiantes (Palomera et al. 2008). Asimismo, al mejorar las relaciones es posible comprender a la promoción de lo socioemocional como una forma de prevenir comportamientos que podrían considerarse inadecuados socialmente (Teruel, 2000).

Es fundamental que estas habilidades sean promovidas en procesos elaborados que refieran a la verbalización, la reflexión y la experiencia (Navarro, 2006; Fernández-Berrocal, Ruiz, 2008). En esta línea, es clave que los docentes sean capaces de comprender a sus estudiantes e interesarse por sus emociones, por lo que sienten (Palomero, 2005). Por lo mismo, es que resulta importante que el profesorado desarrolle con amplitud recursos y capacidades socioemocionales para llevar a cabo su labor profesional (Padrón, 1999; García, 2012). Así, es de vital importancia que los maestros sean capaces de valorar esta dimensión y hayan construido dichas capacidades, con carencias en este ámbito es poco probable que sean capaces de ayudar a construir estas habilidades en sus estudiantes (Fernández et al., 2009). De esta manera, un profesor emocionalmente inteligente puede ayudar a desarrollar lo esencial para el aprendizaje, dándole un sentido a las relaciones que emergen dentro del aula, ayudando a crecer no solo a los estudiantes, sino también a los mismos docentes (Fernández et al., 2009; García, 2012).

2.1.3.3 Valores democráticos

Relacionado de forma directa con las habilidades socioemocionales encontramos a los valores democráticos, ya que las habilidades refieren a una base valórica que está arraigada en los principios de la democracia, principios que definen la sociedad actual (Peiró, 2012). Esta temática ha sido abordada ampliamente en nuestro país en los OFT, OAT y las políticas de convivencia escolar, otorgando relevancia a la formación de valores democráticos que orienten a las instituciones educativas.

La formación en valores dice relación con una preparación de las personas en torno a sujetos de derecho y deberes, a ciudadanos con una conciencia moral (Peiró, 2012). En el fondo, la construcción de una escuela que promueva valores humanos implica mantener en el horizonte el ideal de sociedad democrática, centrada en principios como la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, la justicia, la paz o el diálogo, siendo este objetivo de suma importancia para la labor educativa. En esta línea, es fundamental que se propicien los entornos pedagógicos necesarios para la convivencia pacífica y armoniosa de las personas, participando en la construcción de la comunidad y respetando los principios democráticos que le subyacen (García y López, 2011).

Siguiendo una lógica democrática, es relevante que el respeto se asiente como base fundante de las relaciones entre personas, que exista una aceptación de la diversidad de todas las personas en su singularidad, que la empatía sea parte de la comunicación y la cooperación aparezca como algo constante en las dinámicas convivenciales (Jares, 2001). Así, es fundamental que la diversidad de las personas y la aceptación de dicha diversidad no impliquen una desunión de las personas, sino que al contrario, a través de la empatía potencie los lazos entre las personas (Morin, 1999; Jares, 2002). De la misma forma en que se aborda la diversidad deben abordarse los conflictos, con diálogo, empatía y respeto, propiciando la construcción de relaciones pacíficas y democráticas (Zahonero y Martín, 2012).

Otro elemento relevante de la formación valórica, y por lo tanto de la formación ciudadana que se busca desarrollar en los estudiantes, es el de la participación. La democracia en tanto sistema político, requiere que las relaciones sociales se basen en derechos, deberes y valores, siendo ciudadano aquel sujeto que participa de manera autónoma en las decisiones que se toman en la sociedad (Leoni, 2009). En este sentido, la CE es responsabilidad de toda la comunidad educativa (que se compone por estudiantes, profesores, padres y apoderados, asistentes de la educación, directivos y sostenedores), por lo que

es fundamental que formen parte y estén implicados de los procesos e iniciativas que se llevan a cabo en la escuela. Así, se debe fomentar la participación de manera explícita, una participación activa, que incluya toma de decisiones y protagonismo en los proyectos que se realicen, trascendiendo los ámbitos representativos e institucionales, esto es, una participación que se exprese más allá de los dispositivos formales como son los centros de padres y de estudiantes (García y López, 2011).

Resulta importante que la formación en valores no se desarrolle únicamente a través de la comunicación oral de los mismos, sino que se enseñe con el ejemplo, que se vivan los valores dentro de la comunidad educativa, pues para aprender a vivir democráticamente se debe vivir democráticamente (García y López, 2011). Es imprescindible que los valores se experimenten, así se afecta a la forma en que se piensa y se comporta, a cómo sienten las personas, por lo que deben ser parte de los procesos de socialización y de construcción de personalidades de las personas (Maldonado, 2004; Requena, 2011).

Debemos considerar además, que el respeto y la aceptación por el otro promueven prácticas de inclusión social, donde los niños no sean discriminados por alguna diferencia que puedan poseer con otros, donde las personas no

sean segregadas *a priori* por ser distintas (Mena, Becerra, Castro, 2011). Además, relacionarse con los demás teniendo a la base valores democráticos, debiese disminuir la incapacidad de manejar los conflictos y las apariciones de comportamientos violentos, mejorando la convivencia (Peiró, 2012).

En este panorama, es que aparece como fundamental la figura del profesor, pues el primer ejemplo de valores debe provenir de aquel que educa, la convivencia pacífica debe lograrse en las aulas (Palomero, 2002). Esta convivencia debe superar lo individual y centrarse en lo democrático, en el respeto y la diversidad, en la justicia y la equidad (Kepowicz, 2005). Resultará muy difícil que los docentes sean capaces de promover y desarrollar estos valores en sus estudiantes si es que ellos mismos no los viven en el día a día o no los han construido durante su formación como docentes (Requena, 2011). Es responsabilidad de las instituciones formadoras y de la comunidad científica enfocarse en generar diseños que promuevan los procesos de construcción valórica de los futuros educadores (Ortega y del Rey, 2001). En este sentido, debe ser un profesor que se acerque cada vez más al profesional político, con una moral clara y explícita que se enmarque en una lógica democrática (Arnaiz y Ballester, 1999). Es por estos motivos que aparece como fundamental referirse a la formación inicial docente.

2.1.4 Formación Inicial Docente

Es posible afirmar que la formación inicial docente es aquella que ocurre antes que los profesionales ingresen a las aulas con dicha calidad, y que en nuestro país está estructurada en cuatro niveles, siendo estos la educación parvularia, educación básica, educación media y la educación diferencial (Avalos, 2003), siendo esta última más que un nivel propiamente tal del sistema educativo, un apoyo para el sistema en su totalidad. A su vez, la oferta de estas carreras no solo es realizada por universidades, sino que también aunque en menor medida, por institutos profesionales.

Es importante destacar que, para algunos autores, lo que denominamos comúnmente como la formación inicial podría considerarse más bien una etapa intermedia del desarrollo profesional docente, pues refieren a que las experiencias vividas anteriormente a esta etapa también forman parte de la estructuración de cada futuro profesional, de cómo se va constituyendo su mirada del trabajo de aula (Vaillant, 2002, en Mercado, 2010), en este sentido, todas sus experiencias previas como estudiantes, tanto escolares como universitarios, son parte de la construcción que se va realizando con respecto a su futuro perfil profesional como profesores. Se considera etapa intermedia además, pues el proceso de formación profesional es continuo durante toda la

experiencia laboral, por lo que la formación inicial docente vendría a generar las bases correspondientes para llevar a cabo la práctica, así como también para continuar aprendiendo en el futuro (Aguerrondo, 2002).

El espacio escolar es una construcción social, no un hecho objetivo de la realidad. En tanto que espacio vivo y dinámico, no solo surge de las bases doctrinarias del sistema, sino que se construye desde el propio sujeto, y por lo mismo, desde el profesor se va construyendo desde las propias universidades que lo forman. Dada esta importancia, es que se hace fundamental que desde la formación inicial se promueva la formación en CE y los conceptos a los que se le relaciona, como la ciudadanía y la participación (Cárcamo, 2008).

En la actualidad, considerando que nos situamos en la denominada sociedad del conocimiento, donde todas las interacciones se tornan más dinámicas gracias a la proliferación y masificación de los medios de comunicación, y donde la información es cada vez más dinámica y de fácil acceso a través del internet, las universidades han cobrado un papel fundamental en la formación de capital humano avanzado, donde deben ser capaces de posicionarse a través de la práctica y la investigación, al centro del crecimiento cultural y económico de la sociedad (Altbach, 1998, en Pedraja et al., 2012). De esta manera, se hace fundamental que los programas de

formación docente se constituyan como un mediador de la formación de futuros educadores para la sociedad, tarea de gran responsabilidad, en cuanto requiere habilidades que van desde los conocimientos, pasando por una buena disposición y actitud, hasta las dinámicas pedagógicas y didácticas propiamente tales, considerando y entendiendo las lógicas culturales y sociales de la educación y de cada entorno particular (Szilagyi y Szecsi, 2011, en Pedraja et al., 2012).

Por otra parte, y en diferentes lugares del mundo incluyendo Latinoamérica, la formación inicial ha ido cambiando su foco, promoviendo una articulación mayor entre dicha formación y la práctica laboral, constituyéndose dicha práctica como eje central de la formación que entregan los distintos centros formadores de profesores. Lo anterior tiene como supuesto el que las condiciones reales de la vida escolar, junto con la dinámica cultural institucional, es clave para el aprendizaje de la docencia (Mercado, 2010).

Desde la investigación educativa, se considera innegable que la gestión de la CE tiene un impacto particular, en al menos tres niveles de procesos organizativos de los establecimientos educativos: organización, procesos institucionales y sistema social (López, Murillo y Sánchez, 2003, en Mena, Becerra y Castro, 2011). Por lo mismo, es un efecto directo de lo anterior las

condiciones de clima de aula, la prevención de la violencia y el desgaste profesional que se produce en los docentes, condiciones que afectan no solo en los resultados de aprendizajes escolares (Mena, Becerra y Castro, 2011), sino que impacta en toda la dinámica social, afectiva y cultural de los establecimientos educativos.

A su vez, resulta fundamental que los programas para futuros educadores promuevan el desarrollo de ciertas habilidades. Así, es necesario que velen por el aprendizaje tanto de conocimientos, como de dinámicas pedagógicas y didácticas, teniendo a la base una buena disposición y actitud, considerando además las lógicas culturales y sociales particulares de cada entorno (Szilagyi y Szecsi, 2011, en Pedraja et al., 2012).

Es importante recalcar la relevancia que tiene la formación contextualizada en la formación inicial docente. En este sentido, es clave generar una articulación constante entre teoría y práctica (García, 2002). Así, la CE aparece como una de las temáticas centrales, pues se constituye como un eje transversal, no sólo a nivel curricular sino que en toda la práctica educativa (Maldonado, 2004). Es por esto que adquiere relevancia la formación en CE, ya que además de que las emociones y afectos de docentes están presentes en la dinámica escolar junto a las de los estudiantes (Fernández et al., 2009), el

profesor requiere una serie de destrezas y habilidades comunicativas, así como también un desarrollo en sus capacidades socioafectivas (Padrón, 1999), sin las cuales, difícilmente podrá desarrollar las características deseadas en sus estudiantes (Palomera et al., 2008). De la misma forma, difícilmente los docentes serán capaces de fomentar en sus estudiantes el desarrollo de ciertos valores democráticos, si no los reconocen ni los asumen en su quehacer educativo (Requena, 2011). La convivencia basada en valores resulta fundamental para la construcción de un clima adecuado para propiciar los aprendizajes buscados, por lo mismo, poner en práctica estos valores en la dinámica institucional es también fundamental para su aprendizaje (Ianni, 2003).

2.1.5 Formación Inicial Docente en las Políticas Educativas Chilenas

Durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle en 1996, se anuncian una serie de medidas con un fondo de 25 millones de dólares, en orden de potenciar la formación inicial docente. Esta iniciativa, llamada Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) y que duraría 5 años, congregó a 17 cuerpos universitarios a lo largo de Chile que cubrían el 80% de estudiantes en carreras de pedagogía (Avalos, 2004). Se introdujo además, la noción conceptual e institucional de formación permanente o continua del docente, que además de incluir la etapa de formación inicial, incluía una etapa que duraría toda la vida de ejercicio laboral del docente (Avalos, 2004). Sin embargo, pareciera ser que estas medidas no han considerado la CE en la medida de lo planteado por la política educativa, dejándola de cierta forma en un plano secundario (Ruz, 2006).

Junto con lo anterior, es importante señalar que se han realizado esfuerzos por mejorar la calidad de la formación inicial de manera sustancial, tanto desde las distintas unidades académicas como de ciertas políticas públicas como la de FFID (Fortalecimiento de Formación Inicial de Docentes), pero que parecieran ser insuficientes sin un debido proceso de renovación

curricular de los profesores que centre su quehacer en la práctica (Arnaiz y Ballester, 1999; Pedraja, et al. 2012), que integre procesos de reflexión conjunta y de investigación. Así como tampoco se ha implementado una articulación de los distintos programas en educación con las distintas políticas públicas curriculares y de programas que se han ido implementando en nuestro país en las últimas dos décadas (Ruz, 2006). Esto se ve refrendado por lo planteado por la OCDE (2004), donde se señala que existe una baja relación entre el currículum escolar nacional y los currículums de formación inicial de las distintas universidades, siendo necesario realizar más estudios sobre el tema.

Por otra parte, un aspecto tangencial que puede referir a la formación inicial, dice relación con la obligatoriedad que se ha decretado con respecto a la construcción de reglamentos de convivencia escolar, desde los cuales se busca generar normativas que tiendan a lo pedagógico y no a lo disciplinar, situación que pareciera no se está cumpliendo, en la medida en que las normativas tienden a ser más disciplinarias que pedagógicas (Casas, 2008). La CE requiere una serie de conocimientos y actividades, una preparación, que pareciera no plasmarse en este sentido de acuerdo a estos resultados. La obligatoriedad de dichos reglamentos genera la necesidad de que sean revisados en la formación inicial de los docentes, pues será parte de su labor profesional.

Por lo mismo, no resulta sorprendente que se considere a la formación inicial docente como un problema de importancia pública (MINEDUC, 2005), y de la misma forma, parte fundamental en torno a mejorar la calidad de la educación en el conjunto del sistema educativo. Pero a la vez, es muy importante comprender y asumir que los profesores no son ni deben ser considerados los únicos actores responsables de las problemáticas educativas que emergen en el país, y de la misma forma, tampoco serán la única solución a todos los problemas que emerjan, pues existen muchos otros factores que contribuyen tanto a las problemáticas (Aguerrondo, 2002), como a sus soluciones, aparte de tener en cuenta los procesos socioculturales que suceden en un momento particular de cada contexto. Se recalca así, que lo profesores no pueden ser posicionados como la solución a todos los problemas del sistema educativo (Arnaiz y Ballester, 1999).

Sin embargo, considerando la importancia de la dimensión personal/social del profesor, y que la pedagogía es una relación que, como tal, está basada en emociones (Cassasus, 2007), la formación inicial docente ha tendido a negar o invisibilizar este ámbito (Sarasola y Von Sanden, 2011). Esto podría dificultar los objetivos de la política educativa de nuestro país en cuanto al desarrollo integral de estudiantes, así como de la generación de una

comunidad educativa, poniendo en jaque el sentido de las relaciones que se dan en el contexto educativo, predominando una lógica más bien mercantil de competencia (Jares, 2002) por sobre una democrática, y privilegiando las mediciones, los estándares, castigos y premios (Cassasus, 2007), por sobre una promoción socioemocional y valórica.

2.2 Antecedentes empíricos

La CE y la formación inicial docente configuran dos temáticas amplias en educación, ya que por sí solas abarcan una gran cantidad de temas y de investigaciones que las abordan desde distintas perspectivas. Sin embargo, al momento de realizar un cruce entre estas dos temáticas, problematizando la CE desde el prisma de la formación inicial docente, la evidencia existente en nuestro país es prácticamente nula (Ruffinelli, 2013), y a nivel internacional bastante escasa (Nicolaidis, Toda y Smith, 2002; Bauman y Del Río, 2005; Álvarez et al., 2009; Álvarez-García, Rodríguez, González, Núñez y Álvarez, 2010). En este sentido, es posible encontrar mayoritariamente literatura que hace referencia a distintas temáticas (Álvarez, 2006), como son clima de aula, ciudadanía, violencia escolar, conflicto y formación en habilidades relacionales o inteligencia emocional, atravesadas por la temática formación inicial docente, y en menor medida, que hacen referencia a CE en su conjunto.

Dentro de la escasa evidencia que refiere a CE propiamente tal, es posible hacer referencia a la investigación de Álvarez-García y colaboradores (2010) en España, la que busca conocer el grado de conocimiento así como también la satisfacción que poseen estudiantes de pedagogía españoles acerca de la formación en recursos con respecto a CE. Dicha investigación concluye

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 de forma coherente con esos datos, una carencia de recursos e instrumentos para evaluar la CE. Por otra parte, se encuentra la investigación de Álvarez y colaboradores (2009), también en España, que buscó conocer en base a cuestionarios, cuál era el manejo que futuros docentes de Historia y Geografía poseían con respecto a CE. Algunos de sus resultados muestran, por ejemplo, que los evaluados desconocían en gran medida cómo evaluar la CE, así como también presentaban un conocimiento escaso en la detección de problemas en el comportamiento o maltrato/acoso escolar, y que además, un número minoritario declaraba conocer habilidades de comunicación, resolución de conflictos y autocontrol emocional.

Con respecto al desarrollo de ciertos temas del ámbito de la CE relacionados con la formación inicial, se encuentra un mayor desarrollo a nivel internacional. Por una parte, y principalmente en la literatura anglosajona, la violencia escolar y el bullying, son temas de gran relevancia, acaparando este último una cantidad no menor de investigaciones. En esta línea encontramos la investigación de Nicolaidis, Toda y Smith (2002), en la que se buscaba conocer las actitudes y el conocimiento de los futuros docentes del Reino Unido con respecto al bullying. Sus resultados muestran que los estudiantes eran

incapaces de percibir el fenómeno a nivel conceptual, no considerando por ejemplo, aspectos como la repetición del maltrato, la relación de poder, o el declive de esta dinámica a través de los años, teniendo una débil comprensión del fenómeno. Sin embargo, señalan que la información acerca del bullying no solo era valorable, sino que además era esencial a la hora de afrontar el quehacer educativo, por lo que considerarían clave la incorporación de esta temática en su formación. En la misma línea, Bauman y del Río (2005) replicaron la investigación de Nicolaidis, Toda y Smith (2002) en Estados Unidos. Sus resultados sugieren que los estudiantes de pedagogía, al igual que en la investigación anterior, no son capaces de reconocer o entender el fenómeno del bullying en toda su dimensión, donde por ejemplo, solo un 6% de la muestra fue capaz de reconocer la necesidad de una conducta violenta reiterada, y solo un 28% la diferencia de poder en la relación para que una dinámica violenta pueda constituir bullying. A su vez, es importante mencionar que dichos futuros docentes valoran la formación en estas temáticas, lo que hace a los autores sugerir, de la misma forma que en el estudio anterior, que los programas de formación docente asuman la importancia de estas problemáticas.

Álvarez (2006) hace referencia al impacto de la preparación de maestros con respecto a los comportamientos agresivos de los estudiantes. Dicha

investigación, llevada a cabo en Estados Unidos, muestra que la preparación de los profesores en esta temática tiende a reducir sus respuestas emocionales negativas, por lo que ira, estrés, desesperanza o irritación, eran significativamente más bajas en docentes que habían sido preparados para enfrentar dichos problemas, ante el abordaje de los mismos. A su vez, considera lamentable que menos de un 30% de futuros docentes tenga alguna formación relacionada con esta problemática en EEUU, así como también en muchos casos sean los mismos docentes los que fomenten mitos e intervenciones *erróneas* frente a problemas comportamentales.

En España, Benítez, Berbén y Fernández (2006) han investigado con respecto al bullying entre alumnos y las percepciones que estudiantes de pedagogía poseen frente a esto. Sus resultados se encuentran en la misma línea de las investigaciones ya mencionadas: solo un 0.5% de su muestra fue capaz de definir este fenómeno violento adecuadamente, sin olvidar ninguna característica y un alto porcentaje (35%), fue incapaz de aportar característica alguna sobre el maltrato; además, y a pesar de su desconocimiento, en su mayoría (84%) los estudiantes valoraron este problema como de vital importancia.

Siguiendo en España, Jares (2002) planteó la necesidad de investigar con respecto a la capacidad del profesorado para afrontar los niveles de conflictividad inherentes a su ejercicio profesional en tanto trabajo constante con relaciones interpersonales. Entre los resultados de dicha investigación, llamada *Conflicto y convivencia en los centros escolares*, es posible encontrar que un 67% de docentes señala no haber recibido ningún tipo de formación sobre temas de conflicto, y además, un 20% señala haber recibido formación, pero que ha sido poco satisfactoria, solo un 8% afirmó haber recibido formación y que dicha formación fue bastante o muy satisfactoria. Otro de los resultados de la investigación apunta a la importancia que le otorgan los docentes a la formación sobre resolución de conflictos para su desempeño laboral. Aquí, un 51% le otorga *mucha importancia* a este tema, y un 38% le otorga *bastante importancia* para un buen desenvolvimiento de su profesión.

Otra temática relevante que emerge junto a la formación inicial y en relación a CE, tiene que ver con habilidades relacionales o inteligencia emocional. Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) en una revisión de investigaciones, concluyen acerca de la importancia que una formación inicial docente sea capaz de desarrollar las competencias sociales y emocionales en los futuros profesores, pues no es posible enseñar en estas habilidades si no ha existido un desarrollo por parte de los maestros en ellas. Además, se pone

énfasis en que la emoción no solo es fundamental para el desarrollo social de la persona, sino también para los procesos mismos de aprendizaje académico. También, consideran que esta dimensión es clave a la hora de permitir un quehacer docente saludable, que permita un desenvolvimiento por parte del profesor en su tarea. Por otra parte, Bueno, Teruel y Valero (2005) en su investigación muestran, entre otros resultados, que existe una pobreza de vocabulario emocional en los futuros docentes, lo que les dificulta expresarse de manera asertiva en las relaciones sociales, impactando en su capacidad de comunicarse con otros, cuestión fundamental en la relación pedagógica. Castilla (2008), en la misma línea, afirma que las habilidades comunicativas no son lo suficientemente desarrolladas en la formación de futuros docentes.

A su vez, Peiró (2012) refiere a los hallazgos de diferentes investigaciones con respecto a la enseñanza de valores. Así, menciona a O'Moore y Minton (2001, en Peiró, 2012) que en Irlanda encontraron que la promoción de valores como tolerancia, respeto y participación, eran claves para mantener relaciones de convivencia armoniosas. También, refiere a la investigación de Thornberg (2008, en Peiró 2012), desde la que se afirma que las enseñanzas en valores democráticos en los distintos sistemas educativos tienden a fracasar por la inadecuada preparación docente frente al tema. Finalmente, se destaca la mención a Rittershausen (2000, en Peiró, 2012),

donde se afirma que lo ideal no es generar un modelo de maestro, sino formar de manera amplia para abordar los problemas de las realidades particulares de cada contexto.

En Chile, es posible mencionar las siguientes investigaciones que aluden a la relación entre CE y formación inicial. Por una parte, la investigación de Ruffinelli (2013) que busca conocer las opiniones de profesores recientemente egresados de carreras de pedagogía con respecto a su formación inicial en general. Destacando entre otros resultados, la satisfacción que tiene un alto porcentaje de egresados (85%) con respecto a su formación inicial, destacando además la dimensión del manejo de estudiantes, donde la satisfacción en torno a generar un clima de aula propicio también era alta (81%). No obstante, llama la atención que los aspectos más pobremente evaluados como positivos tengan que ver con el manejo del comportamiento de los estudiantes (59%), y con la formación en habilidades interpersonales y de trabajo colaborativo con los padres y familias (51%). Otra línea de investigación refiere a la relación entre ciudadanía y formación inicial docente. Cárcamo (2008) consulta tanto a docentes como a estudiantes de pedagogía acerca de la importancia de promover la ciudadanía en la formación inicial docente. En dicha investigación 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.

Capítulo 3

3 Metodología

En el presente estudio se analizaron los programas de estudio generales de carreras de pedagogía en educación media de dos universidades del país. Posteriormente se realizó una entrevista a académicos relevantes dentro de la formación en el ámbito de la CE, por lo tanto, buscando generar una triangulación de lo expresado en los programas y lo señalado por académicos con respecto a la temática, así como también para obtener una opinión de los expertos en el ámbito de la CE. El análisis se realizó utilizando de manera complementaria ambas fuentes de información, utilizando la lógica de intertextualidad (Martínez & Palli, 2007): programas y discurso de académicos. Lo que se busca es evidenciar el posicionamiento de la CE en la formación inicial de profesores de educación media, considerando la importancia que posee la temática en la formación integral de los estudiantes, como lo es lo socioemocional, lo valórico, el clima de aula y el manejo de los conflictos, entre otras.

3.1 Paradigma comprensivo-interpretativo

La CE es un fenómeno complejo, que se constituye por diversas temáticas y perspectivas. Por lo mismo, se considera que su abordaje desde cualquier nivel debería privilegiar una mirada comprensiva-interpretativa, así, en esta investigación, se utilizará una metodología cualitativa, valorando su carácter reflexivo (Mella, 1998). Además, se abordará la problemática desde lo cualitativo pues al ponerse énfasis sobre la formación inicial docente en relación a la CE, es posible una identificación, registro y categorización sistemática de la información que se pretende recopilar.

Se hace importante considerar el carácter inherentemente multidisciplinar que ha tenido el desarrollo de la metodología cualitativa y del paradigma comprensivo-interpretativo, a la hora de plantear el abordaje de una problemática desde su perspectiva. Lo anterior dado que desde diversas vertientes disciplinares, como la psicología, sociología y antropología, se ha alimentado esta visión con múltiples elementos, que se encuentran presentes a la hora de realizar un diseño, análisis e interpretación de los datos cualitativos (Pérez, 2002).

Una característica distintiva del enfoque cualitativo, y que ha sido planteada con fuerza por Blumer (1982, en Fernández Villanueva, 2003), es que no considera variables en sus diseños, o al menos no de la manera clásica en la que se ha entendido variable. Esto, ya que desde una visión hegemónica de la investigación científica, se ha visto a la variable como una dimensión preexistente a la situación particular de investigación, o incluso que es independiente de ella. Sin embargo, y adhiriendo a lo planteado por Blumer, es posible considerar que la variable propiamente dicha no es una premisa, sino más bien, un resultado de la interacción, y que además, ésta está relegada a un segundo plano al considerar las acciones, los significados y los contextos particulares donde se sitúa la investigación. Así, desde este paradigma, “la acción social se debe estudiar atendiendo al modo en que se forma y teniendo en cuenta su evolución histórica” (Fernández Villanueva, 2003: 20). Por lo mismo, aparece como fundamental el estudio de la formación en CE en dos instituciones universitarias, pues el desarrollo docente que proponen responde a ciertas miradas particulares sobre el tema, que poseen una reflexión y una evolución histórica que los ha llevado a conformarse en la actualidad.

3.2 Diseño metodológico

Teniendo en cuenta el objetivo planteado por la investigación, su enfoque cualitativo y la muestra estructural a la que se buscó acceder, se enmarca el diseño de esta investigación en el Estudio de Caso. Esto, ya que dicho tipo de diseño consiste en el análisis de uno o varios casos determinados, tanto en su complejidad como particularidad, con la intención de comprenderlos en su especificidad, analizándolos de manera individual (Stake, 1998), en este caso, poniendo énfasis en la formación en CE en diversas carreras de pedagogía de educación media en dos universidades del país.

El estudio de caso ha sido utilizado para realizar exámenes sistemáticos y en profundidad de realidades o entidades sociales, y en particular de realidades o entidades educativas (Barrio et al., s/f). Es particularmente relevante el caso educativo, ya que en un principio fueron evaluadores de este ámbito los que le dieron el impulso a su desarrollo (Simons, 1987, en LACE, 1999). Así, este tipo de diseño permite un análisis que permita conocer lo idiosincrático, lo particular y único, de un caso acotado, pero considerando el contexto global del que es parte. De esta manera, hace sentido plantear las distintas iniciativas políticas en torno al tema de la Convivencia Escolar, así como también, las políticas de formación inicial docente, como contexto global

donde se enmarca la problemática construida. Acotando esta realidad, a una situación o entidad social única que merece atención indagativa (Muñoz y Muñoz, 2001, en Barrio et al., s/f), como lo son por ejemplo los programas de formación en pedagogía de educación media en dos universidades. Es interesante destacar que este tipo de investigación puede brindarnos pistas en la toma de decisiones de políticas internas de la realidad investigada, lo que podría configurar como una proposición a futuro para mejorar en particular, la enseñanza de la CE como un ámbito fundamental de la dinámica escolar, no solo a nivel de aula, sino también a nivel institucional. Cabe aclarar que este trabajo solo podría constituir la piedra de inicio para esta tarea, no siendo parte de los objetivos el generar una proposición a futuro, a nivel de política institucional, en torno a la temática, pero sí promoviendo otras investigaciones que estén en la misma línea, motivando un interés por el área temática, la cual es fundamental a la hora de hablar de educación de calidad vista desde una perspectiva de desarrollo integral del ser humano.

Según Stake (1998), el Estudio de Caso pueden categorizarse a partir de diferentes criterios, atendiendo al objetivo que está a la base de la investigación. Son tres las categorías: intrínseco, instrumental y colectivo. Teniendo presente la modalidad y direccionalidad que se le pretende dar a esta investigación, se considera que el tipo más acorde a lo buscado es el tipo

instrumental. En esta categoría se busca analizar un tema para obtener la mayor claridad sobre el mismo en ese caso particular, e incluso buscar comprenderlo en un nivel más amplio (LACE, 1999). Es clave explicitar que se tiene presente que no hay extrapolación posible de los resultados que se encontrarán en este caso a la totalidad de las universidades, lo que no es obstáculo para añadir un conocimiento que nos ayude a comprender esta realidad y una base para futuras investigaciones que estén orientadas de la misma forma en que se plantea esta investigación.

Merriam (1988, en Rovira et al., 2004), plantea otro tipo de categorización de los Estudio de Caso acorde a la naturaleza del informe final, categorización en la que nos encontramos con estudios de tipo descriptivos, interpretativos y evaluativos. En función de lo planteado y buscado, se considera que lo más cercano es un estudio de tipo evaluativo, pues no solo se busca describir y analizar los datos producidos a través de la investigación, sino que también se busca dar un juicio de los mismos en base a la visión sobre CE que se ha planteado a través del marco teórico. Esto, considerando que se asume una postura analítica y crítica con respecto a la visión sobre la educación de calidad, donde se insiste en lo fundamental que resulta la construcción de valores democráticos y el desarrollo socioemocional, entre otras, para poder propiciar el desarrollo de personas acorde a la realidad actual.

3.3 Muestra

Considerando la problemática planteada se ha definido que la muestra sea estructural, por lo tanto, no será estadística ni azarosa, sino que la elección de las universidades a investigar es intencionada (Delgado y Gutiérrez, 1999). Es importante destacar que en tanto muestra estructural, y siguiendo los planteamientos de Stake (1998), se han seleccionado dos universidades que no resultan necesariamente representativas de la totalidad del universo de universidades, sino que más bien, se buscó indagar en instituciones consideradas tradicionales y que poseyeran una larga trayectoria formando docentes de educación media. Así, ambas instituciones son reconocidas a nivel nacional, no solo por lo que representan como universidades sino también en la formación docente y el ámbito educativo. Cabe destacar que una de estas instituciones es estatal y la otra privada, de orientación católica. Además, se consideró el criterio de accesibilidad a la información que se poseía a la hora de obtener los programas, por lo tanto, ambas universidades corresponden a la Región Metropolitana. Asimismo, se definió que las carreras serían de educación media, principalmente por ser las que poseen una mayor matrícula de estudiantes, por criterio de accesibilidad y considerando además que este es un estudio de carácter mayoritariamente exploratorio. Una de las universidades (universidad B), posee un ingreso especial de formación general pedagógica

para licenciado de otras carreras, aparte de sus carreras de pedagogía regulares. Se consideran los programas que son parte de este ingreso especial de formación pedagógica, que tiene una duración de un año.

De las universidades seleccionadas, se efectuó una revisión de las mallas de carreras de pedagogía en educación media que imparten, con sus distintas menciones, así como también en el caso de una formación pedagógica general para licenciados de otras carreras, para pesquisar los programas que correspondan a una formación general de todos los futuros docentes, es decir, se buscó aquellos programas que sean comunes para todos los estudiantes, considerando que la CE responde a una formación que debe ser parte del desarrollo de cualquier profesor, independiente de su disciplina en específico. Después de seleccionados los programas, que resultaron en 13 programas en una universidad y 9 en la otra, se revisó y analizó todos los contenidos de dichos programas. Cuando se habla de contenidos de programas, refiere a todo lo que está señalado en dichos documentos, incluyendo descripciones generales, objetivos, contenidos, metodologías, evaluación y referencias bibliográficas. Finalmente, se realizó una entrevista a un académico ligado a dichas asignaturas, en torno a complementar la información recopilada en primera instancia a través de los programas. La entrevista, en ambos casos, se realizó a coordinadores, en un caso de toda el área pedagógica, y en el otro, a

un coordinador de una asignatura; ambos académicos lideraban asignaturas con gran contenido relacionado con CE, por lo que su elección fue posterior al análisis de los programas.

3.4 Técnicas metodológicas para la recolección de datos

En primer lugar, se pretende describir y analizar comprensivamente los programas de formación pedagógica general para futuros docentes de educación media, es por esto que se ha decidido como técnica de análisis para esta parte, el análisis de contenido temático pues nos permitiría describir de manera sistemática los contenidos revisados (Berelson, 1952). En este caso en particular, pues el análisis de contenido nos da la posibilidad de observar la realidad social a través del análisis de documentos que se crean o producen en alguna institución en particular (López-Aranguren, 1986).

Utilizando los datos que emergen al abordar los programas desde esta técnica, es factible la generación de inferencias sobre el contexto y el contenido particular analizado (Vásquez, 1996; Iñiguez, 2008). Además, cabe destacar que es particularmente aplicable en el caso de esta investigación, pues el análisis de contenido permite obtener datos de lecturas de diseños curriculares

institucionales, como lo son los contenidos que aparecen en los programas de asignaturas de las carreras de pedagogía en educación media (Krippendorff, 1990).

En segundo lugar, se pretende realizar una entrevista semiestructurada a un actor relevante en la construcción y aplicación de los contenidos de los programas analizados de cada universidad. Es importante destacar que la entrevista semiestructurada es una técnica de investigación social que tiene por finalidad ser un proceso comunicativo, a través de la cual el investigador produce conocimiento junto a una persona determinada o informante seleccionado a través de su discurso (Alonso, 1999). Estas entrevistas se diferencian de una conversación casual en la medida en que el investigador tiene un propósito claro, el que es recoger/construir/producir información acerca de una temática particular en un contexto acotado (LACE, 1999). Es clave resaltar que el yo ofrecido en la entrevista, no es un yo meramente lingüístico, sino que se constituye como un yo social, experimentándose a sí mismo de forma indirecta, a través de otro generalizado, en particular al punto de vista del grupo social al que pertenece, o grupo de referencia (Goffman, 1994, en Alonso, 1999).

Cabe destacar además, que la entrevista es una conversación, no es un interrogatorio donde las preguntas vienen de antemano construidas y son respondidas de manera mecánica por el sujeto. En este sentido, se constituye como un diálogo, medianamente dirigido en tanto es semi estructurado, registrado para su posterior análisis y con una cierta línea argumentativa de un tema definido por el investigador (Alonso, 1999; LACE, 1999).

Finalmente, en torno a poder darle credibilidad a la investigación cualitativa, se hace necesario realizar una estrategia o utilizar el criterio de triangulación (Flick, 2004). Esta estrategia, es entendida por Stake como “un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno” (1994: 241, en LACE, 1999: 34). Así, se busca combinar diversas técnicas, visiones y/o teorías, con el objetivo de compensar el sesgo que pueda tener cada una por separado (Mucchielli, 2001). Denzin (1989b, en Flick, 2004) distingue cuatro tipos de triangulación, a saber: la triangulación de datos; la triangulación del investigador; la triangulación de la teoría; y finalmente la triangulación

metodológica. Esta última sería la utilizada en este trabajo, considerando que se utilizarán diferentes técnicas para recabar los datos que serán analizados.

3.5 Análisis de los datos

El análisis que se realiza de los datos recabados tiene una posición central en la investigación basada en la metodología cualitativa (Flick, 2004). Con el objetivo de otorgarle un *status* de relevancia teórica a los datos, es que se deben seguir procesos rigurosos de sistematización de los mismos, generando constructos y estableciendo relaciones entre aquellos, buscando generar, de manera coherente, una estructura de pensamiento basada en lo que los distintos sujetos piensen y afirmen de una realidad particular. De esta manera, la sistematización implica un esfuerzo analítico por parte del investigador, en la medida en que el ordenamiento de los datos requiere elevar categorías que estén acordes a los datos empíricos (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006). Para llevar a cabo esta tarea, existen principalmente dos estrategias para manejar los textos que utilizemos en el análisis, por una parte encontramos el análisis secuencial de un texto, que busca reconstruir su estructura y las circunstancias del caso; por otra parte, encontramos la codificación de los textos, con el objetivo de categorizar en torno al desarrollo de una teoría, emergente desde los propios datos, conocida como teorización

anclada. Teniendo en cuenta las motivaciones de este trabajo, su problemática, las técnicas utilizadas y los objetivos del mismo, es que se utilizará la última estrategia descrita. Además, y en torno a la presentación de los resultados, el análisis será remitido a la idea de intertextualidad (Martínez & Palli, 2007), donde es posible intercalar datos de distintas fuentes, en este caso programas de estudio y entrevistas. Para aclarar ciertos puntos, nos referiremos brevemente a la teorización anclada (o *grounded theory*), así como también a los procesos de codificación y categorización.

3.5.1 Teorización Anclada o Grounded Theory

La teorización anclada fue propuesta por los investigadores Barney Glaser y Anselm Strauss hacia el año 1967 con su libro *The discovery of grounded theory*, donde elaboraban una propuesta que venía a generar un quiebre con la visión mayoritariamente cuantitativa y lógico-deductiva de la investigación hasta dicha fecha (Raymond, 2005). En esta línea, Strauss (1987) aclara que la teorización anclada no es un método o una técnica propiamente tal, sino que más bien constituye un estilo de análisis cualitativo que incluye una serie de características como el uso de, por ejemplo, ciertos lineamientos metodológicos y una constante comparación entre los distintos códigos, categorías y conceptos que se van relevando.

El desarrollo de la teoría anclada no refiere *a priori* a alguna teoría de algún autor, sino que más bien se construye con los datos empíricos que construyen los sujetos de estudio junto con el investigador. Lo anterior ya que, siguiendo a Strauss (1987), es de esta forma que la teoría generada tendrá un desarrollo y correlato íntimo con los datos que se generan en el trabajo en terreno. Así, se constituye en un proceso interpretativo, no matemático, que tiene por objetivo descubrir conceptos y sus relaciones, para organizarlos de manera teóricamente explicativa que sea pertinente y coherente con el área investigada (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006). Estas áreas de actividades humanas refieren a fenómenos sociales entendidos como procesos, en una lógica de sistema como un todo social, que carece de límites formales y que está constantemente en un proceso dinámico (Raymond, 2005). Es por esto, que el entrelazamiento que se hace entre los distintos momentos, ya sea, recolectar datos, codificar, categorizar, analizar, interpretar, generar teoría, buscan refrendar el carácter holístico que tiene la investigación cualitativa (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006).

Cabe destacar que se sigue por la línea constructivista de la teoría defendida mayoritariamente por Strauss (Raymond, 2005), ya que se considera que los datos están contruidos en la realidad, debido a la interacción del

investigador con los sujetos o textos que forman parte del estudio. Además, debido a que el investigador toma un rol activo en la codificación, categorización y construcción de relaciones en base a los datos, jugando, de manera inevitable, un rol importante en las creencias y elecciones que dicho investigador realice.

3.5.2 Codificación teórica

La codificación teórica constituye el procedimiento para analizar los datos recabados en torno a la generación de una teoría anclada (Flick, 2004). Viene a ser la operación concreta que busca asignar un código a una unidad de datos, un conjunto de códigos que referirá a una categoría particular (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006). Lo que se busca con la codificación es desmenuzar los textos recabados en el terreno, descomponerlos, en torno al análisis que se pueda hacer de los mismos. Cabe aclarar que esta descomposición es meramente artificial y no pretende reducir el carácter holístico de los datos, sino que más bien busca develar las lógicas subyacentes a los discursos construidos por los sujetos participantes en el estudio (Strauss y Corbin, 2002). Así, el investigador se posiciona como un analista empírico, que fractura los datos de manera artificial para reagruparlos de manera coherente y pertinente al campo de estudio donde se posiciona (Glaser, 1975), comenzando un proceso de

construcción que parte tanto desde los datos como desde su sensibilidad teórica (Raymond, 2005). Es importante en este sentido, la interpretación que realice el investigador en cuanto a qué datos tomar, cómo integrarlos o desde qué perspectiva analizarlos (Flick, 2004). En resumen, se plantea a la codificación como el centro de la relación esencial que existe entre los datos de terreno y la teoría que se genera desde ellos, en otras palabras, es el código el que conceptualiza las lógicas que subyacen a los indicadores empíricos, códigos que son la materia prima en la generación de teoría anclada (Glaser, 1975).

Existen distintos procedimientos en la codificación teórica, denominados codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. Si bien generalmente estos procedimientos siguen el mismo orden correlativo en el que fueron presentados, debe dejarse claro que no se entienden como fases separadas temporalmente una de la otra, es decir, son procesos que siempre están latentes, se entrelazan y son parte de la teorización final. Además, constituyen maneras diferentes, o distintos niveles, de manejar el mismo material textual, por lo que refieren a los mismos datos (Flick, 2004).

La codificación abierta corresponde al inicio del proceso de codificación teórica, donde se busca dar un concepto más abstracto a los fragmentos del

texto que se analizan (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006). Así, se produce una segmentación del texto en conceptos, clasificándolos en unidades de significado, o simplemente códigos (Flick, 2004). Estos códigos pueden referir a diferenciaciones por líneas, oraciones, párrafos o ideas particulares y se asocian bajo diferentes conceptos superiores, o categorías.

La codificación axial constituye el paso de depuración y diferenciación de las categorías que emergen en la codificación abierta, dando paso a la construcción de subcategorías (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006). Así, se seleccionan las categorías que parecen más prometedoras y que se enriquecen de mejor manera con los datos de los textos (Flick, 2004). A su vez, la codificación selectiva se considera el tercer paso de la codificación teórica, y refiere al nivel de abstracción más alto, con el objetivo de elaborar la categoría central en torno a la que las otras categorías se agrupan, integrándolas (Flick, 2004).

Cabe destacar, que la categorización es parte consustancial de estos tres pasos de la codificación, constituyéndose como una agrupación de códigos que sigue alguna lógica particular, como contexto, actividad, situaciones, opiniones, entre otras (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006). En este trabajo se buscará cumplir con las características de exhaustividad, en la medida en que

la codificación cubre todos los datos, exclusión, considerando que cada categoría será distinta a otra, y pertinencia, ya que las categorías serán relevantes con respecto al objeto de estudio y se adecuarán al contenido (Gil y García, 1996, en Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006).

En resumen el proceso de codificación busca adecuar los conceptos que se van elaborando con respecto a los datos, haciéndose cada vez más precisos a medida en que la codificación avanza y permite la comparación sucesiva de lo emergente (Raymond, 2005). Los códigos que se producen desde los datos implican una abstracción de los mismos, la que se va haciendo cada vez más profunda a medida que el proceso avanza (Flick, 2004). Al abstraer los datos, se busca establecer una especie de límite estructural de los mismos para, posteriormente, agrupar códigos en torno a categorías conceptuales (Raymond, 2005).

3.6 Aspectos éticos

Es importante afirmar que no se hará referencias a los nombres de las universidades que serán parte de esta investigación, ni tampoco a los nombres de las persona entrevistadas. En la universidad A, la totalidad de los programas

se consiguieron a través de medios formales, pues los programas no se hallaban en la página de internet de la universidad. En la universidad B, gran parte de los programas se consiguieron a través de internet, pues los programas son de acceso público. El resto fue conseguido a través de medios informales, secretarías principalmente.

3.7 Directrices generales de la metodología utilizada

En torno a la realización de la codificación, categorización y el análisis, se tomaron como **guías** los aspectos centrales que se han expuesto a lo largo de esta investigación. Por lo mismo, se han traducido dichos aspectos claves presentados en el marco teórico en conceptos relevantes que se tomarán en cuenta a la hora de la codificación, dicho conceptos son: convivencia escolar, comunidad educativa, valores democráticos, derecho, respeto, diálogo, participación, tolerancia, paz, justicia, solidaridad, diversidad, democracia, ciudadanía, clima escolar, violencia, conflicto, habilidades emocionales, inteligencia emocional, desarrollo afectivo, empatía, cooperación. Cabe señalar que estos conceptos no pretenden agotar o limitar el espacio de análisis, ni tampoco serán buscados en su literalidad, esto quiere decir que se buscan ideas ligadas a estos conceptos y temas, por lo que se constituyen más bien en una referencia general que en palabras clave a revisar. Para aclarar, es factible

por ejemplo que nunca se señale el concepto convivencia escolar, pero si se haga referencia a él de una forma indirecta, considerándose entonces como parte del análisis con respecto a ese punto.

Capítulo 4

4 Resultados

A continuación, se presentan los resultados principales obtenidos de manera analítica durante el proceso de revisión de programas de asignaturas relativas a la formación general de estudiantes de pedagogía en educación media de dos universidades chilenas, así como también se presenta información con respecto a las entrevistas que se le realizaron a académicos clave en cada una de esas universidades en dicha formación general. El propósito de utilizar más de una fuente de datos era triangular la información obtenida y analizada desde los programas con las entrevistas.

Los programas analizados en la que denominaremos Universidad A corresponden a 13, y los programas analizados en la que denominaremos Universidad B corresponden a 9. En ambos casos, dichos programas resultan la totalidad de las asignaturas de plan común que poseen los estudiantes de pedagogía en educación media en cualquiera de sus menciones dentro de esas universidades. Además, se realizó una entrevista para obtener más datos acerca de esta formación general, así como en particular de alguna asignatura que se considere haya obtenido mayor contenido relativo a CE.

El análisis estuvo centrado en indagar la presencia de conocimientos y habilidades relativas a la CE, por lo tanto ha sido clave la guía proporcionada por los ejes temáticos presentados en el marco teórico de este trabajo. En cuanto a la organización de la presentación de los resultados, será en dos grandes unidades: en primer lugar, se analizará el caso de la universidad A, sus 13 programas y la entrevista; en segundo lugar, se analizará el caso de la universidad B, sus 9 programas y la entrevista. Ambos casos poseerán ejes de análisis similares, con pequeñas particularidades en cada uno.

4.1 Análisis Universidad A

En primer lugar y de manera general, es importante destacar que todos los programas están contruidos con la misma estructura: Identificación del Programa de Estudio; Descriptor; Competencias genéricas; Competencias específicas; Contenidos; Metodología; Evaluación de los Aprendizajes; y Bibliografía. Esto podría deberse a que los programas son contruidos en base a comisiones: “hay una comisión que es la comisión de docencia, que es la que va a coordinar todo el trabajo y están, ¿no cierto?, las coordinaciones por cada

una de las asignaturas...” (I 15), por lo que existe una coordinación general acerca de cómo debe llevarse a cabo su construcción, según la entrevistada.

A su vez, en todos los programas de estudio (A1 a A13) existe un párrafo que hace referencia al perfil de licenciado en educación, siempre situado en el mismo apartado (Descriptor), en idéntico lugar dentro del apartado y con similar redacción, un extracto de dicho apartado sería: “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” (A1 a A13). Según la entrevistada, dicho párrafo dice relación con los ramos que tienen que ver con la licenciatura, a diferencia de los ramos que tienen que ver directamente con el perfil profesional: “cuando aparece este plan de estudio, aquí se establece, o se intenta establecer, por un lado lo que corresponde a la licenciatura, y por otro lo que corresponde más al perfil del profesional...” (I 31).

Es importante señalar que la entrevistada considera a la CE como una temática fundamental a tratar dentro de la formación de futuros docentes: “está dentro del programa de contenidos de convivencia escolar, y es clave, está dentro de los contenidos que se van a desarrollar” (I 21).

Asimismo, la entrevistada señala que los contenidos que se traslapan en distintas asignaturas son abordadas desde lo específico de cada ramo: “tiene que ver desde la visión que cada, lo que a cada asignatura aporta, porque una cosa es ver la convivencia escolar desde el plano de la gestión, de la gestión de ese establecimiento educacional y otra es la convivencia escolar desde mi función, desde mi rol de profesor o profesora jefe” (I 28).

Además, es importante señalar que en esta universidad se plantea una visión particular acerca del estudiante que se quiere formar, con una vocación por lo público y por trabajar en sectores con carencias: “yo creo que el sello que distingue a los estudiantes de esta universidad es el hecho que son formados y ellos también escogen y eligen y es como su decisión trabajar en lugares que, eeh, revisten, si tú quieres, mayores problemas (...), llamémosle falencias o tienen problemas de índole socioeconómico...” (I 1).

A continuación, y en torno a una mejor exposición de los resultados, se realizará un desglose de los resultados en cinco dimensiones diferentes: Realidad sociocultural de la escuela, Políticas educativas y transversalidad, Desarrollo socioemocional, Valores democráticos y Temas emergentes de la

entrevista. En las primeras cuatro se realizará una exposición intertextual de los datos, y en la última se hará énfasis en la posición de la entrevistada frente a ciertos temas que tienen relación con CE y Formación Inicial Docente, pero que no tenían, necesariamente, relación directa con lo relevado en los programas.

4.1.1 Realidad sociocultural de la escuela

La presente dimensión refiere a las prácticas cotidianas al interior de la escuela, en las que están involucrados todos los actores educativos y donde adquiere especial relevancia el rol del profesor. En esta lógica, están presentes temáticas como clima, conflicto o violencia.

Uno de los conceptos más utilizados en los programas es el de Cultura escolar (A3, A4, A5, A6 y A10). Se plantea desde una mirada macro de lo que es cultura, así como también desde una mirada micro, centrada en la cotidianeidad escolar, respectivamente se pueden ejemplificar: "Análisis desde (...) la Dimensión social, cultural, histórica y política de la educación" (A3) y "explicación de los elementos que caracterizan el clima y la cultura organizacional de las instituciones escolares" (A10). La importancia de lo anterior para la formación de futuros profesores se refleja además en lo que

señala la entrevistada: “nosotros tenemos un modelo que este año está en la implementación en relación a todas las carreras de media (...) desde ahí que los chicos comienzan a ver la realidad de aula, comienzan a identificar focos de problemas, y qué es lo que ocurre con todo este tipo de relaciones” (I 12), por lo que la cultura escolar se busca comprender mejor desde la práctica. Esto además aparece con aun más énfasis en: “los estudiantes de hoy no son los que 5 o 10 años atrás, es otra realidad, entonces si tú no conoces eso (...) obviamente en la formación en la que tú vas a coayudar, eeh, va carecer de aquello, no por falta de conocimiento, sino por falta, llamémosle, no es de calle sino que de colegio” (I 45).

Clima escolar es otro concepto que aparece mencionado con repetitividad (A1, A4 y A5). En este sentido, aparece como particularmente relevante el siguiente extracto: “las competencias de gestión de un clima áulico (...) para una exitosa convivencia escolar y un desarrollo integral del adolescente (...) para propiciar relaciones democráticas de respeto, confianza, aprendizaje autónomo y colectivo” (A1). La importancia del clima queda refrendada por la entrevistada: “lo que corresponde a crear un clima grato para poder favorecer los aprendizajes, (...) qué significa que yo dé un clima de respeto, un clima que propicie los aprendizajes” (I 10). Además, en la cita mostrada del programa A1 se hace referencia directamente no solo a clima

escolar, sino que también a relaciones democráticas y un desarrollo integral. En este sentido, la entrevistada entiende que la educación brindada en los colegios debe apuntar a una visión integral: “aquí lo que se pretende es que los chiquillos salgan y que su función sea (...) trabajar, el colaborar, el co-ayudar en la formación de personas, y la formación de personas no está vinculada, o no dice relación con puntajes, no dice relación con aquello, sino que es una formación integral” (I 8).

Uno de los conceptos poco mencionados con respecto a este eje de análisis es Violencia (A1 y A8), el que se muestra en: “Violencia y bullying” (A1) y “Apreciación crítica a la Problemáticas infanto-juveniles de hoy en Chile: Violencia juvenil” (A8), de esta última no se desprende si es un análisis ligado a lo escolar. Sin embargo, la entrevistada señala que es uno de los temas que se trabaja poco, por cuestiones de tiempo: “no alcanzas a tratarlo en profundidad, lo que tú puedes hacer son como menciones honrosas, la violencia, el tema maltrato...” (I 49).

Otro de los conceptos que aparece poco mencionados es el de Conflicto (A1 y A8), mencionado en: “Resolución de conflictos. Técnicas” (A1) e “identificar situaciones y problematizar la realidad vivida por los actores del sistema escolar” (A8), en esta última frase se puede inferir que será abordada

la temática del conflicto. La entrevistada no se refirió a esta temática en particular.

La entrevistada señala que muchos de estos temas son trabajados a través de la práctica escolar o las clases simuladas que realizan los estudiantes para poder aprender haciendo: “abordan temáticas que dicen relación con la inclusión (...) con el bullying, (...) entonces todas esas temáticas ellos las tienen que abordar, en el sentido de, establecen un nivel curso, y trabajan como si fueran el profe jefe de un curso de séptimo a cuarto medio” (I 26).

Cabe señalar que los seis programas no mencionados en este sub apartado (A2, A7, A9, A11, A12, A13), no realizan ninguna referencia a los ejes temáticos aquí expuestos, o a contenidos relacionados.

4.1.2 Políticas educativas y transversalidad

En este sub apartado se hace referencia a la aparición de políticas educativas relacionadas con la CE, como lo es la política de convivencia escolar, la transversalidad educativa presente en el currículum educativo nacional o documentos similares que traten la CE.

Las políticas que son mayormente señaladas están en la línea de la gestión de la CE (A1, A10, A12), reflejándose en estos contenidos: "Política de Convivencia Escolar (MINEDUC)" (A1); "explicación de los niveles de gestión en el sistema nacional de Educación" (A10), haciendo referencia al SACGE. En el programa A12 se hace referencia a políticas educativas en general: "Analizar (...) los fundamentos y principios que sustentan las políticas educacionales actuales", por lo que no queda claro a qué contenidos en específico se harán los análisis, sin embargo una revisión sobre los documentos reseñados en la bibliografía podría otorgar ciertas luces, ya que se hace referencia por ejemplo a: "Políticas Educativas de atención a la Diversidad Cultural (UNESCO, 2005)", aun así no existe mayor claridad con respecto a lo señalado, pero es posible inferir que algunas temáticas relativas a CE serán revisadas.

Las políticas que hacen referencia al Currículum escolar también aparecen en buena medida (A1, A7, A11, A13), reflejándose por ejemplo en: “se estudia los componentes de aprendizaje transversales del currículo escolar” (A1). Además, en A7 se analizan los textos que hacen referencia a las bases curriculares y a los OFT: “Bases Curriculares (MINEDUC, 2008)” y “Objetivos Fundamentales Transversales en la Reforma Educativa (MINEDUC, 2008)”, quedando claro que al menos se hace referencia a textos que son claves a nivel curricular.

Por otra parte, se hace referencia al Proyecto Educativo Institucional en algunos programas (A11, A13): “Descripción de la relación entre PEI y currículo escolar” (A13); “analizar la finalidad y los elementos que componen un Proyecto Educativo Institucional, para contrastarlos en la práctica con las implicancias ideológicas y axiológicas de la acción pedagógica” (A13). Esta última actividad es refrendada por la entrevistada: “hay una concordancia o esta cosa es como una dicotomía, o tiene o son totalmente distintos, entre lo que yo digo en el PEI y lo que yo veo que pasa, entonces ese análisis, ellos lo realizan” (I 55), por lo que aparece como un contenido particularmente relevante dentro de la formación de los futuros docentes en esta área.

Asimismo, aparece como un ámbito relevante el proceso de Evaluación educacional (A9): “Analizar críticamente (...) los sustentos teóricos que fundamentan el proceso de evaluación educacional y la competencia de planificar procesos evaluativos”. Es posible relacionar lo señalado con CE considerando las referencias bibliográficas de dicho programa, particularmente en: "La evaluación de valores y actitudes (Bolívar, 1995)", abarcando de esta forma a la CE desde la evaluación educativa. Este punto, el de la evaluación, es tomado con particular relevancia por la entrevistada: “cuál fue la actividad que definiste de aprendizaje, tú no puedes estar vendiendo manzanas, y después le vas a pedir peras” (I 60), refiriéndose a que lo evaluado debe ser lo mismo que se planteó en un principio como aprendizaje. Además, plantea la dificultad de evaluar en cuanto a temas relativos a CE: “todo lo que corresponde con la parte actitudinal, no puede ser que tu llenes un informe con los creo y los pensé de lo que estai observando, ¿te fijas? (...) dentro del sistema que es la evaluación, es como el pariente súper hiper pobre” (I 65).

Cabe recordar, como se señaló anteriormente en este apartado, a pesar de que hay contenidos que aparecen como similares en varias asignaturas, no es que sean contenidos repetidos, sino que más bien depende del enfoque particular de cada asignatura el cómo serán abordados.

En cuanto a los demás programas (A2, A3, A4, A5, A6 y A8), no se hace referencia a conceptos relativos a lo analizado en el presente sub apartado, ni a sus temas relacionados.

4.1.3 Valores democráticos

Este sub apartado dice relación con la aparición de valores democráticos y su desarrollo en la formación de futuros docentes, por lo mismo, hace referencia cuestiones como la cooperación, la aceptación de la diversidad, el respeto, la solidaridad, la empatía, la participación, comunidad entre otros.

Uno de los primeros conceptos que aparece mencionado es Cooperación (A1, A3, A4, A5), reflejado por ejemplo en: "Descripción de los principios: (...) integralidad, cooperatividad (trabajo en equipo), carácter interdisciplinario, (...) interrelación con el medio" (A1); "Valoración del rol del profesor reflexivo y la cultura colaborativa" (A4). De lo anterior, es posible desprender que se pone énfasis en el carácter del trabajo cooperativo mayoritariamente como trabajo en equipo docente, en este sentido, no se puede inferir algún trabajo que pretenda desarrollar este valor democrático en sus futuros estudiantes, así como tampoco alguna perspectiva que esté puesta no solo en el trabajo en equipo.

Con respecto al concepto de Comunidad (A3, A5) se puede observar su abordaje en la siguiente cita: "Análisis desde (...) Sistema educacional chileno y comunidad educativa (estudiantes, profesores, apoderados, Estado)" (A3). Además, y ligado al concepto de comunidad, aparece Familia (A1, A3, A8), señalado por ejemplo en: "Mediar en la formación de los estudiantes con la participación de padres y apoderados" (A1); "análisis desde los (...) agentes socializadores (calle, escuela, familia, grupos de pares, comunidad, sociedad)" (A3). En este sentido, es posible inferir que la familia es considerada dentro de la comunidad educativa, y por lo tanto, es una de las temáticas a trabajar en este sentido.

Otro de los valores que aparece en los contenidos de los programas es Participación (A1 y A3), como señala por ejemplo la siguiente cita: "formación para una ciudadanía participativa" (A3). Esta dimensión de la participación pareciera ser clara y estar en torno a lo democrático, a la construcción de ciudadanía. Sin embargo, en todos los programas de estudio, y de forma reiterada, se utiliza Participación para describir aspectos de la metodología. Este punto queda claro por lo señalado en la entrevista: "(la participación) en las clases, en lo que corresponde a las clases" (I 52), por lo que la participación a la que se hace referencia en las metodologías de los programas dice relación con

participar en clases, más que propiciar un desarrollo de la participación como valor democrático. Eso sí, cabe destacar que, según la entrevistada, esto dice relación con la necesidad de mejorar las habilidades comunicacionales de los estudiantes, en tanto futuros docentes: “aquí los chiquillos van a ser profes, está claro, y un profe tiene que tener y tiene que manejar un buen discurso, tiene que comunicarse, formularlo de manera adecuada” (I 52); “entonces hay conceptos que tú tienes que ocupar, hay formas de construir discurso, (...) cómo te vas a vincular con los apoderados, que no es lo mismo trabajar con los chicos que con los apoderados, cómo te vas a vincular como profe jefe por ejemplo, con las autoridades del colegio” (I 53).

Otro valor que aparece señalado en un programa (A1) es el Respeto, que aparece junto con Diversidad (A1, A3, A6): “fundamentación: respeto a la persona y a la diversidad, dignidad de la persona” (A1). Diversidad aparece también en: “Relaciones entre diversidad humana, cultura y sociedad” (A 6), y además aparece relacionada con inclusión: “atención a la diversidad (integración, inclusión)” (A3). La visión presentada es refrendada por la entrevistada: “(los programas) todos ellos llevan un componente que dice relación de una u otra manera está vinculado con los grupos humanos, con lo que es convivir con los otros, el respeto hacia la diversidad, esos temas son

temáticas frecuentes dentro de lo que corresponde a currículum” (I 13), donde queda claro que se asume este valor con particular importancia.

A su vez, el concepto de Diálogo también aparece en un programa (A2): “valorar el diálogo como herramienta, proceso y producto, para lograr consensos en torno a las diversas concepciones del mundo y ser humano”. Lo que dice relación con una visión democrática no solo de la educación, sino de la sociedad, posicionando al diálogo como un elemento clave y central en la toma de decisiones. La entrevistada señala que es particularmente relevante respetar este tipo de directrices en la práctica educativa: “se propicia el diálogo, y los chiquillos van a hacer (...) los estudiantes van a hacer una petición y ni te escuchan, no, no, no, salga, salga, usted no tiene idea” (I 56), se desprende de la importancia de mantener la coherencia entre lo que se señala frente al diálogo y cómo se manejan las situaciones que emergen en la cotidianeidad.

Asimismo, es posible desprender el concepto de Empatía (A8) de la siguiente cita: “el aprendizaje de sí mismo y del otro (...) contextualizados en la realidad educativa”, considerando que es posible aprender de mí a través del otro, y viceversa, aunque es evidente que no es del todo claro. Otro de los valores que aparecen es el de Libertad, que aparece junto a Responsabilidad,

pero sin mayor desarrollo del mismo: “fundamentación: (...) libertad y responsabilidad” (A1).

El término valores, en genérico, es mencionado una vez en un programa (A2), pero sin mayor profundización o referencia a qué se está queriendo decir: “reflexión sobre la relación entre educación y valores”, se podría teorizar dentro del contexto analizado que es posible relacionarlo con la reflexión sobre valores democráticos, pero no es del todo clara la relación.

Cabe señalar, que la entrevistada hace referencia a temas valóricos de manera indirecta en la siguiente cita: “se tiene un rol que, no solamente es de un especialista que va a ir a dictar contenido, es una persona que está trabajando con lo que corresponde al futuro de un país, al futuro de todos” (I 41), de lo que es posible desprender que para formar personas en torno al futuro del país, es necesario también formar en valores, y en particular valores democráticos, considerando la cultura de nuestra sociedad y lo que se espera de ella a futuro.

En los demás programas de estudio (A7, A9, A10, A11, A12, A13), no se hace referencia de forma explícita o implícita de ninguno de los contenidos

reseñados en este sub apartado. Tampoco se hace referencia al Consejo Escolar o a un Comité de Buena Convivencia Escolar.

4.1.4 Desarrollo socioemocional

En este sub apartado se pretende hacer referencia a los contenidos que dicen relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales o afectivas, parte fundamental de la construcción de personas integrales dentro de una sociedad democrática, a lo cual ya se ha hecho referencia. Por lo cual, cualquier referencia a alguno de los aspectos señalados u a otros similares, serán mencionados. Además, se ha dividido los contenidos encontrados en los programas en dos por razones metodológicas, siendo estos descriptivo/teórico por una parte y experiencial por la otra.

En primer lugar, es posible pesquisar contenidos que podríamos considerar descriptivo-teóricos que se pueden relacionar con la temática de CE (A1, A3, A5, A8, A13), los que pueden ser ejemplificados a través de estas citas: "Contenidos culturales y habilidades sociales" (A1); "descripción de los actores del proceso educativo: aspectos afectivos, cognitivos y sociales" (A5); "descripción de los comportamientos y procesos psicológicos en las áreas

psicomotriz, cognitiva, afectiva y social" (A8). Es importante mencionar que de la forma en que están planteados estos contenidos, hacen referencia a aprendizajes que docentes deben manejar para observarlos en sus estudiantes, no hacen referencia a un desarrollo de ese tipo de habilidades en la formación de los futuros docentes.

En segundo lugar, podemos referirnos a habilidades de carácter más bien práctico, devenido de la experiencia que se relacionan con la temática de CE (A1, A2, A3, A8), las que pueden ser ejemplificadas a través de estas citas: "favorecer el desarrollo de habilidades sociales, posibilitando el aprender a aprender" (A2); "indagar episodios relevantes de la propia experiencia escolar y comunicar en forma oral y escrita conocimientos, saberes y emociones" (A3); "se trabaja el desarrollo humano vinculándolo con los diferentes desafíos que enfrenta el sujeto en lo social, emocional, corporal" (A8). Al igual que en lo descrito en el párrafo anterior, estas habilidades están orientadas a ser trabajadas con los futuros estudiantes de los docentes en formación, por lo que no refieren necesariamente a un desarrollo de las mismas en su experiencia universitaria. Sin embargo, a pesar de esta falta de claridad en los contenidos, es posible obtener luces sobre estos temas a través de la entrevistada, donde nos señala que: "tú eres modelo con estos chiquillos, que tú eres un profe, que en algún...puedes tener los mejores discursos, pero si no lo ves en tu mismo

actuar, no son válidas, y eso es un trabajo permanente de ustedes van a ser profesores” (I 38), de lo que se podría asumir que se espera, aunque tal vez no de forma explícita, que los futuros docentes sean capaces de desarrollar este tipo de habilidades para su futuro quehacer laboral.

A su vez, es posible encontrar un contenido (A8) que hace alusión a un desarrollo de habilidades sociales en la formación de los futuros profesores: ““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”. A pesar de esto, el contenido aparece como amplio, no quedando claro cuáles serían factores facilitadores o inhibidores del desarrollo humano y particularmente de la convivencia, además tampoco queda claro si refiere a todas las relaciones que se sitúan en la escuela, incluyendo tanto a la relación profesor-estudiante, profesor-profesor, profesor-administrativos, profesor-apoderados, entre todas las demás posibles relaciones que se puedan dar en la comunidad escolar.

En cuanto a los programas de estudio restantes (A4, A6, A7, A9, A10, A11, A12), no se hace referencia a los contenidos expuestos en este sub apartado, tanto de forma explícita como implícita.

4.1.5 Temas emergentes de la entrevista

En este sub apartado se pretende poner en evidencia alguna de las posturas críticas de la entrevistada, particularmente en su relación con CE y visión sobre la educación. En esta línea se plantearán tanto cuestiones que consideraba fundamentales, como críticas al sistema y a ciertos puntos en particular de la actividad escolar. La mayoría de estos temas se relaciona con CE y Formación inicial docente, sin embargo, existen algunos que se relacionan mayoritariamente con CE y se ha decidido mantenerlos por la riqueza que le otorgan al análisis.

En primer lugar, para la entrevistada es muy importante que en la universidad analizada se busque formar profesionales de la educación: “está muy claro qué es lo que se pretende formar, y lo que se pretende formar son profesionales de la educación” (I 35). En este sentido, emerge la mirada que se tiene con respecto a la formación de estudiantes: “va en el sentido que lo que aquí se trabaja con los chiquillos es, ¿no cierto?, una mirada más amplia de lo que es la educación, entonces frente a esa mirada amplia que qué es lo que es un sujeto, o una persona, que está educado, que está formada para, ¿no cierto?” (I 6), quedando claro que, además de tener el ya mencionado enfoque por los sectores más vulnerables o con mayores problemas de la población, se

busca formar estudiantes que construyen su identidad como profesionales de la educación, entendiendo a esta última de una forma amplia, como el desarrollo de personas. Es clave aquí el entender al otro como alguien legítimo: “sino que esta formación es reconocer en el otro un legítimo otro, en el decir de Rogers, de Maturana, ¿te fijas?, entonces eso está siempre presente en el aula, puede algunas veces estar explícito, el trabajo, y en otros está implícito” (I 37).

A su vez, la entrevistada considera clave el papel de la transversalidad en la formación de futuros docentes: “Desde siempre se han trabajado los objetivos fundamentales transversales, se le da una importancia (...), entre otras actividades de aprendizaje, está la revisión de las matrices curriculares, está qué plantean los OFT, que ahora son los OAT (...), desde que aparece el Marco para la Buena Enseñanza también se toman” (I 9). Considera que uno de los momentos clave para trabajar la CE se encuentra en las clases simuladas que realizan los estudiantes: “una de las temáticas que se pone, es convivencia escolar, y ahí ellos dentro de convivencia, hacen una serie de subtemas (...), por un lado ¿qué significa la convivencia?, y por otro, abordan temáticas que dicen relación con la inclusión, que dicen relación con el bullying, (...) establecen un nivel curso, y trabajan como si fueran el profe jefe de un curso de séptimo a cuarto medio...” (I 26). Además, en estas clases simuladas aparece como de vital importancia la puesta en práctica de los temas relativos a consejo

de curso, orientación y jefatura: “vamos viendo el origen del consejo de curso, la finalidad que tiene, los cargos de la directiva, qué es lo que...ah, roles y funciones del profe jefe también están presentes “ (I 22); “bueno el consejo de curso, su estructura, los tipos de consejos que hay, lo que es la orientación, lo que corresponde la unidad” (I 25). Asimismo, con respecto a la práctica, le parece fundamental la coherencia que exista entre el discurso y lo que se realiza: “si yo soy un profesor prepotente, que reto a un chico, le llamo la atención en público, que gritoneo, oye cómo después le voy a decir que hay que convivir como hermanos, o si yo le llamo que usted es ignorante cómo se le ocurre preguntar esa tontera, ¿te fijas?, entonces yo estoy entregando ahí un mensaje que no corresponde...” (I 63), lo cual está relacionado directamente con CE en la medida en que el ejemplo del profesor en su práctica debe estar cimentado en el diálogo, la aceptación del otro y el respeto, cuestiones fundamentales en lo democrático.

Con respecto a la evaluación de habilidades relacionadas con la CE considera que es particularmente complejo, dado que en muchos casos refiere a características actitudinales: “deben, entonces, cuadrar el aprendizaje y evaluación con los indicadores, y esos indicadores, por cierto, dicen relación con la parte más bien actitudinal, lo que es muy difícil de poder evaluar” (I 58), por lo que aparece como relevante en esta dimensión el ser coherente a la hora

de evaluar lo que se busca y planteó desde un comienzo. Lamentablemente, no existe claridad acerca de la intencionalidad con la que se plantean las habilidades relacionadas con CE, pues consultada acerca de esta temática, señala lo siguiente: “yo creo que aquello dice relación con cómo también cada profe hace la bajada...” (I 43). Eso sí, considera que de ser evaluadas, una buena modalidad sería por ejemplo el focus group: “yo creo que tendría relación con realizar focus con los estudiantes de distintos niveles, porque ahí está la clave, si ellos son los que saben del cuento, pueden haber listos reglamentos, pueden haber declaraciones de principios, pero los que están dentro del aula son los chiquillos” (I 61).

En cuanto a la construcción de los programas de estudio, aparte de lo que ya se ha expuesto, aparece con especial importancia el que se espere que ciertos contenidos no sean revisados a través de los cursos, sino que con material de apoyo a raíz de las protestas estudiantiles que suceden a lo largo del año académico: “esta es una universidad que suele tener conflictos y problemas, esos conflictos y problemas muchas veces significan, eeh, cambios de actividades, significa no realizar todas las horas que se deben realizar, por lo tanto al inicio del semestre se reúnen cada uno de los grupos de profes, (...) establecemos cuáles son aquellos contenidos que tú sí o sí tienes que colgar” (I 16). Estos contenidos clave son determinados por los docentes, considerando

la experiencia que poseen en el área: “los claves, o sea, que de acuerdo a la experiencia de cada uno, cuáles son los que sí o sí tienen que ser tratados” (I 17). Además, la construcción de programas también obedece a un orden en el que son situados dentro de la malla de las carreras: “suponte tú, en el caso de orientación, yo te digo, orientación está ubicada después de modelo, está ubicada después de currículo, después de evaluación, es una de las asignaturas que ya va como cerrando el ciclo de formación, entonces tú ya tienes ahí chiquillos que ya tienen todo un bagaje, tienen una experiencia” (I 29), por lo que es posible afirmar que la profundización de los contenidos también tiene relación con esta construcción de las mallas de pedagogía. Lo señalado en este párrafo afecta a temas relativo a la CE, como expone la entrevistada y como ya se ha mencionado: “las horas no te dan, para la totalidad del programa, no, imposible, no alcanzas a tratarlo en profundidad, lo que tú puedes hacer son como menciones honrosas, la violencia, el tema, maltrato” (I 49), por lo que es posible apreciar que contenidos relevantes de CE no son parte de las prioridades a tratar en algunas asignaturas.

Con respecto a las críticas generales que presenta contra algunos puntos del sistema educativo, parece pertinente referirse a su mirada en cuanto a que el desarrollo de la persona ha sido, aparentemente, dejado de lado: “por un lado están los contenidos, que son clave, pero por otro lado, está el factor humano,

eso que muchos casos se ha dejado de lado, se ha desarrollado más bien una competencia por ranking” (I 39). Además, asume de cierta forma la crítica al modelo de mercado imperante en educación, que podría tener relación con que el factor humano se deje, en alguna medida, de lado: “frente a eso hay muchísimas críticas, frente a los modelos actuales que están imperando, que son modelos más bien vinculados con mercado” (I 7).

A su vez, siguiendo la línea de la crítica mostrada en el párrafo anterior, podemos encontrar una crítica al instrumento estandarizado que se usa en la actualidad para medir calidad de educación en Chile: “yo siento que hay un cuestionamiento aquí muy marcado hacia todo lo que son los instrumentos que intentan o pretenden medir calidad, y que pretenden establecer rankings” (I 5); “como yo te decía antes, hay un cuestionamiento que nos lleva por un lado a afirmarnos al SIMCE, que no es el SIMCE por el SIMCE, sino que es por lo que el SIMCE o el SIMCE conlleva” (I 36), de lo que se puede desprender una crítica hacia las implicancias del SIMCE.

Por otra parte, existen críticas acerca de temas más precisos dentro del ámbito educacional. En primer lugar, encontramos una crítica hacia la utilización de las horas de consejo de curso en la escuela: “una de las preguntas dice relación con tu experiencia cuando fuiste estudiante en básica y/o media,

cuéntanos qué pasaba y cuál es tú visión que tienes del consejo de curso y orientación, habitualmente es bastante pobre, habitualmente es, ¿no cierto?, la experiencia de ellos es como la hora pa' ponerse al día, para conversar del fin de semana, para que el profe revise las pruebas" (I 19); " (se ve a la hora de consejo de curso) como la hora de libre disposición, hagan lo que quiera, calladitos sí, pero hagan lo que quieran " (I 20), en este sentido, se critica que no sean aprovechadas como se podría para construir diálogo, participación, debate, construcción conjunta, entre otros. Finalmente, se critica la visión que sitúa en el encargado de convivencia de las escuelas, la mayor responsabilidad frente al tema: "que ese encargado de convivencia no puede ser el único responsable, todos somos responsables de la convivencia" (I 62), dejando claro que es toda la comunidad la que debe hacerse cargo y responsable de la CE en su establecimiento.

En resumen, dentro de los programas analizados, no hay ninguno que lleve el nombre de Convivencia Escolar como tal, aunque muchos de los contenidos expuestos como CE se encuentran distribuidos en algunos de los programas. Sin embargo, muchos de estos contenidos se centran principalmente en una asignatura (A1), de la cual es encargada la entrevistada. A su vez, lo relativo a CE se refleja en las intenciones señaladas por la entrevistada, en cuanto a que se les considera como contenidos de alto valor en

la formación de futuros profesores. Sin embargo, lo relativo a CE está presentado mayoritariamente como contenidos y no como habilidades, estas últimas se espera sean desarrolladas en la práctica por los estudiantes, pero sin una intencionalidad clara, por lo que quedan al arbitrio y necesidades de cada estudiante en sus primeras experiencias.

4.2 Análisis Universidad B

En primer lugar y de manera general, es importante destacar que todos los programas están contruidos con la misma estructura: Identificación del Programa de Estudio; Descripción; Objetivos; Contenidos; Metodología; Evaluación; y Bibliografía. Esto puede deberse a que todos los programas revisados fueron modificados alrededor del año 2010 en base a los cambios curriculares expuestos por el MINEDUC y por la influencia de programas internacionales: “fueron reelaborados el 2010 a partir de un cambio curricular, todos los programas (...), esta es una reelaboración de los programas considerando los últimos cambios curriculares y también visualizamos algunos programas exitosos a nivel internacional, prácticamente nosotros tenemos el mismo o un programa muy similar al que se ocupaba en Stanford” (E 6).

Considerando el cambio curricular realizado el 2010, el entrevistado señala que es posible realizar otras modificaciones, más pequeñas y específicas, dentro de los programas en particular: “independiente de estos cambios como generales, es posible hacer cambios de un solo programa, de un solo curso, durante el régimen” (E 7), aunque en general señala que no se han realizado mayores cambios. Además, pareciera que el proceso de modificación de los programas implica una burocracia universitaria que podría complicar las modificaciones: “, se hace una propuesta; posteriormente va a comité curricular que tenemos en la facultad; el comité curricular aprueba o hace sugerencias sobre este y si lo aprobase las últimas versiones, va a vicerrectoría académica” (E 9). Es muy importante en la construcción de los programas y contenidos de esta universidad, la aparición de estándares pedagógicos para formación de profesores, los que orientan los temas a tratar en las asignaturas: “el considerar el, los estándares pedagógicos para la formación de profesores a que estándar o a qué descriptores nosotros podemos aportar y pensando también que otros cursos del programa de formación pedagogía no lo pueden hacer ¿ya? como para poder cubrir todo los indicadores” (E 30). En este sentido, aparece un concepto clave para la construcción de contenidos, a saber, el de prácticas generativas: “nosotros le llamamos prácticas generativas, son una serie de eh de prácticas muy focalizadas que la investigación a nivel internacional ha indicado que si se aprenden esas prácticas se pueden agregar... son como bases para agregar otras prácticas más complejas, generan nuevas habilidades

son como el mínimo de prácticas” (E 31), estas prácticas vendrían a ser consideradas como indispensables en la labor de los futuros docentes en cuanto a lo pedagógico, por lo que la construcción de la formación en este sentido apuntaría directamente a dichas prácticas.

Por otra parte, la visión particular que se tiene en esta universidad sobre sus estudiantes, futuros docentes, se centra en el manejo de los conocimientos disciplinares que posean de su área particular de estudio, por lo que se potencia esa área: “yo creo que lo principal es que tiene una fuerte formación disciplinaria y la formación pedagógica es una formación que puede traducir su conocimiento disciplinar en un conocimiento pedagógico” (E 1), apareciendo como importante la capacidad de poder transformar los conocimientos disciplinares en la relación pedagógica: “se les va requiriendo es que ellos vayan manejando y trabajando los conocimientos disciplinarios para traducirlos en conocimientos pedagógicos, ese es uno de los énfasis permanente” (E 4).

Además, se considera que el programa de formación pedagógica es altamente exigente, dado que seleccionan a sus estudiantes al ingreso, tanto si vienen desde dentro de la universidad, como si vienen desde fuera: “(para la selección) una de las principales dimensiones es identificar su rendimiento académico, se rankea a los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico

(...) de ahí pasa a una entrevista” (E 2). El mismo criterio se utiliza para estudiantes que vienen desde fuera de la universidad, agregando un examen: “ingreso y los estudiantes que no son de esta universidad se les agrega que además tienen que rendir un examen de conocimiento relevante, independiente que tenga una licenciatura y que la hayan recibido con honores” (E 3). Lo que deja de manifiesto que el primer foco de la formación de estudiantes en esta universidad tiene que ver con la solidez disciplinar que deben poseer como futuros profesores. A pesar de lo anterior, el entrevistado reconoce que la CE es un tema relevante para los estudiantes: “A ver, en general, es un tema, es un tema, relevante para los estudiantes, aparece como inquietud” (E 10).

A continuación, y en torno a una mejor exposición de los resultados, se realizará un desglose de los resultados en cinco dimensiones diferentes: Realidad sociocultural de la escuela, Políticas educativas y transversalidad, Desarrollo socioemocional, Valores democráticos y Temas emergentes de la entrevista. En las primeras cuatro se realizará una exposición intertextual de los datos, y en la última se hará énfasis en la posición de la entrevistada frente a ciertos temas que tienen relación con CE y Formación Inicial Docente, pero que no tenían, necesariamente, relación directa con lo relevado en los programas..

4.2.1 Realidad sociocultural de la escuela

La presente dimensión refiere a las prácticas cotidianas al interior de la escuela, en las que están involucrados todos los actores educativos y donde adquiere especial relevancia el rol del profesor. En esta lógica, están presentes temáticas como clima, conflicto o violencia.

En primer lugar, aparece como relevante lo Cultural dentro de la escuela (B2, B4, B5), de diferentes maneras. Por una parte, se releva la importancia de la cultura en la construcción escolar: “(se busca que) estudiantes comprendan la educación como una construcción social, situada en estructuras y marcos institucionales...” (B2 P2); “Describir la unidad educativa en su complejidad sociocultural” (B2 P5). A su vez, se le asocia a la reproducción cultural: “Educación y creación, transmisión y reproducción cultural” (B2 P35). Se plantea además, la necesidad de analizarla en su complejidad: “Cultura escolar: naturaleza, ámbitos, características y componentes” (B2 P40); “Se busca realizar un análisis complejo, que incorpore (...) las relaciones que establecen con su entorno familiar, escolar y cultural, desde una visión integrada del ser humano” (B4 P2). También aparece el contexto cultural dentro del espacio laboral: “Reconocer los contextos culturales y las expectativas acerca de la formación, de los alumnos y de los profesores en la institución educativa como

espacio laboral” (B5 P3). También es relevante mencionar que se plantea a la cultura organizacional en torno a mejorar la escuela en ciertos ámbitos: “Reconocer los alcances de las propias prácticas para construir una cultura organizacional orientada hacia la calidad, equidad y cohesión social” (B2 P6). Asimismo, el entrevistado confirma la relación que se realiza entre CE y cultura escolar: “se podría dar algunos elementos (de CE) en el curso que yo realizo que se llama Educación y sociedad (EyS), pero es más bien sobre culturas escolares desde una perspectiva un poco más social” (E 18).

En cuanto al Clima escolar, aparece como tema relevante en un programa (B3): “Este curso se centra en el desarrollo de competencias para la creación climas en el aula que garanticen el aprendizaje de todos los estudiantes” (B3 P1), en este sentido, clima aparece ligado más bien a generar ambientes propicios para la adquisición de otros aprendizajes. Esto es confirmado por el entrevistado: “(en otro curso se aborda CE y) tiene que ver con gestión para una convivencia, para un clima propicio para el aprendizaje en el aula” (E 13).

Con respecto al Conflicto, aparece en un programa (B3) como un tema importante a abordar: “Desarrollar habilidades y aplicar estrategias (...) interviniendo efectivamente para construir y favorecer el aprendizaje de calidad,

considerando las particularidades de su disciplina y las relaciones entre los estudiantes y con el profesor, y el manejo de conflicto en el aula” (B3 P9). Se le otorga especial énfasis a la resolución de conflicto dentro del aula: “Estrategias de resolución de conflictos en la sala de clases” (B3 P26).

La Violencia aparece como temática, mencionada en dos programas, con diferentes enfoques. Por una parte, se le aborda desde el aprender a convivir: “Convivencia y calidad de aprendizajes: violencia y cultura de la paz” (B1 P15); y por otra parte desde su prevención: “Estrategias para la prevención de la violencia” (B3 P27). Por lo que se puede inferir que, aunque son contenidos de breve desarrollo, la violencia es abordada tanto desde lo propositivo como desde lo preventivo.

Otro tema que destaca, es la aparición de la consideración de la Cultura Juvenil y el perfil de los adolescentes (B4, B7), como relevantes en cuanto a la educación: “Comprender los procesos y estrategias de aprendizaje concernientes a su disciplina (...) desde una observación y reflexión contextualizadas del perfil adolescente y las características propias de esa etapa” (B4 P5); “La educación de los jóvenes y la especificidad de las reformas curriculares de la educación secundaria en el contexto contemporáneo” (B7 P11). Es posible desprender de lo señalado, que se considera la cultura juvenil

dentro del contexto escolar, permitiendo ampliar el análisis y la comprensión mutua en la relación que se establece en el colegio, lo que es refrendado en cierta medida por el entrevistado: “se da en el curso Aprendizaje y desarrollo del adolescente (...), ahí ellos tocan temas de convivencia escolar, de autoridad de los profesores, del vínculo entre pares” (E 17)

Finalmente, aparece como destacada la Comunicación en el aula: “Las relaciones interpersonales y la comunicación en el aula” (B3 P24), lo que ayuda en cuanto a la construcción del diálogo. Y además, se plantea como necesaria la reflexión docente constante en torno a la mejora en CE: “Planteándose desafíos, desde la perspectiva personal y profesional, para conducir efectivamente los procesos de aprendizaje y convivencia en el aula” (B3 P24).

En cuanto a los demás programas (B6, B8, B9), no se hace referencia a conceptos relativos a lo analizado en el presente sub apartado, ni a sus temas relacionados.

4.2.2 Políticas educativas y transversalidad

En este sub apartado se hace referencia a la aparición de políticas educativas relacionadas con la CE, como lo es la política de convivencia escolar, la transversalidad educativa presente en el currículum educativo nacional o documentos similares que traten la CE, así como también incluirá la mirada sobre el componente evaluativo. Además, este apartado se orientará principalmente en lo referido a Currículum escolar por una parte, y Evaluación educativa por otra.

Lo Curricular aparece señalado en algunos programas (B1, B2, B7) con diversos énfasis. En primer lugar, es posible señalar su relación con sociedad del contenido: “Currículum y sociedad” (B2 P22), lo que además, podría ligarse a la contextualización: “Prácticas contextualización curricular” (B7 P20). En segundo lugar, aparece relacionado con los valores en estudiantes: “Currículum escolar, actitudes, valores y virtudes” (B1 P17), que tiene correlato con los OFT, mencionados a continuación del contenido recientemente señalado: “Objetivos fundamentales transversales y objetivos fundamentales verticales” (B1 P18). En tercer lugar, lo curricular aparece ligado a su comprensión y análisis, tanto del currículum en su actualidad y de la manera en que ha sido construido desde las reformas: “Analizar el currículum escolar nacional y las políticas de su reforma,

tanto en los aspectos generales como los relacionados con la Enseñanza Media...” (B7 P4).

Asimismo, aparece la evaluación educacional como tema relevante dentro de algunos programas (B2, B9). En esta línea, se liga a sociedad: “Evaluación y sociedad” (B2 P24). A su vez, aparece relacionada con los aprendizajes: “Curso teórico-práctico que aborda la evaluación de y para los aprendizajes” (B9 P1). Particularmente relevante en cuanto a CE, aparece una visión amplia de evaluación: “Se considera fundamental que el futuro profesor de educación media adquiera una visión amplia del significado de la evaluación educacional” (B9 P3), la que además, considera a algunos de los pilares de la educación propuestos por Delors (1996): “Caracterizar estrategias, criterios, procedimientos e instrumentos para la evaluación de diferentes tipos de aprendizaje, tanto del área del saber, como del saber-hacer y del ser” (B9 P8), siendo de particular relevancia la aparición de una evaluación en torno al ser, aunque no tomando de forma expresa el aprender a convivir. A su vez, se plantea una reflexión en torno a los sistemas de medición de calidad: “Analizar críticamente sistemas de medición de la calidad educativa y deducir las implicancias pedagógicas de los resultados” (B9 P14), lo que podría eventualmente apuntar a una consideración de algún ámbito de la CE como

parte de la evaluación en cuanto a calidad educativa, aunque no es claro ni manifiesto.

En cuanto a los demás programas (B3, B4, B5, B6, B8), no se hace referencia a conceptos relativos a lo analizado en el presente sub apartado, ni a sus temas relacionados.

4.2.3 Valores democráticos

Este sub apartado dice relación con la aparición de valores democráticos y su desarrollo en la formación de futuros docentes, por lo mismo, hace referencia cuestiones como la cooperación, la aceptación de la diversidad, el respeto, la solidaridad, la empatía, la participación, comunidad entre otros.

A modo general, es posible señalar que la temática Valores aparece en varios programas de los revisados (B1, B2, B3, B5, B6, B8), tanto de forma genérica, como a través de algunos subtemas específicos. En esta línea, podemos señalar la aparición de la palabra valores propiamente tal en algunos contenidos: “Actos, actitudes, carácter y normas, valores y conciencia” (B1

P10), referidos a las responsabilidades profesionales de los futuros docentes; asimismo, encontramos el siguiente contenido: “Propuestas de educación en valores” (B1 P21), referido al desarrollo de valores y su educación en el aula de clases con sus futuros estudiantes, por lo que es posible deducir que, al menos de manera superficial, se aborda tanto el tema valórico general desde su formación a futuros docentes, como a la enseñanza de los mismos a sus futuros estudiantes. De la misma forma que lo recientemente expuesto, es posible señalar el contenido: “Proponer soluciones a problemas y dilemas éticos en el aula desde una perspectiva centrada en valores y juicios fundados” (B1 P5), que puede tener un correlato con: “asumiendo la gestión plena y autónoma del proceso de enseñanza aprendizaje (...), consistentemente con los principios éticos característicos del profesor (de esta universidad)” (B5 P17), de la cual se desprende que el abordaje de problemas y la labor docente, deben tener un asidero valórico, para lo cual, es necesaria una construcción en estos términos, que puede ser traducido como un desarrollo moral: “Esto (toma de decisión fundada) mediante el desarrollo del razonamiento moral a partir del conocimiento y reflexión en torno a marcos teóricos, políticos y estrategias implicadas en la dimensión ética del quehacer en el aula” (B1 P1).

A su vez, aparecen algunos Valores democráticos como parte de los contenidos en algunos programas. En este sentido es posible encontrarse con:

“Libertad, grados de responsabilidad y maduración” (B1 P12); “Justicia en el aula” (B1 P14), así como también aparece el tema de la equidad: “Equidad, fraternidad y calidad en educación” (B1 P8); “Estrategias de intervención para promover la equidad en el aula” (B3 P20). También es posible encontrarse con referencias a la inclusión, lo que está directamente relacionado con el respeto y la aceptación de la diversidad: “estableciendo modos de convivencia orientadas a favorecer la equidad, la confianza, la solidaridad y el respeto en la sala de clases” (B3 P5); “La escuela inclusiva y el aprendizaje de todos los estudiantes” (B3 P23); “Propuestas didácticas y estrategias de inclusión de todos los estudiantes” (B5 P10). Esta visión, se refleja en lo que señala el entrevistado: “hay ciertos valores transversales para la universidad que tiene que ver principalmente con su orientación hacia la verdad y el respeto a la dignidad del otro. Y en ese sentido, la tolerancia a, más que tolerancia, es el jugárselas por este respeto al otro, tolerando también diversos credos, diversas posturas religiosas, políticas” (E 23).

Por otra parte, es posible encontrar variadas referencias a la participación y a la ciudadanía (B1, B2, B3, B5, B8), siendo uno de los aspectos más ampliamente abarcados en los contenidos. En primer lugar, encontramos un fomento de la participación de los futuros estudiantes de los docentes en formación: “Estrategias para favorecer la participación (en el aula)” (B3 P17), sin

embargo no queda claro a qué refiere esta participación, si es meramente disciplinar o de tipo consultiva, o si implica un involucramiento mayor del estudiantado. Para el entrevistado, la participación activa debe ir más allá de valores democráticos, siendo fundamental desde su visión, el diálogo y la discusión de posturas diferentes: “esa participación activa que podía posibilitar la escuela en la sociedad pero esa participación no estaba solamente anclada a y no solamente los valores democráticos” (E45); “capacidad de entender y ser susceptible al juicio de, a los argumentos del otro y poderlos considerar como válidos, poder dar razonamientos también de ser capaz de argumentar sobre las propias posiciones” (E 46), por lo que el diálogo y la discusión aparecen como claves en su discurso. La ciudadanía aparece como un contenido particularmente importante en una asignatura (B2), reflejándose en: “Conceptos de ciudadanía” (B2 P25); “Formación de la ciudadanía en la enseñanza media” (B2 P26); “Desafíos y limitaciones en la formación de la ciudadanía en el sistema escolar chileno” (B2 P27). En este panorama, el entrevistado, coordinador de dicha asignatura, nos entrega luces importantes para el análisis, señalando en primer lugar de dónde vienen las concepciones acerca de ciudadanía: “mira, una de las lecturas en su época era el informe de la comisión de formación ciudadana, yo creo que por ahí hay como variados se dan bastante elementos de lo que significaba que era” (E 44). Además, aclara que la visión que se plantea sobre la ciudadanía es mayoritariamente teórica, dejando de lado la construcción o el desarrollo de habilidades ligados a participación y

ciudadanía en esta lógica: “En el curso de Educación y sociedad más bien se hace en primer lugar una discusión teórica sobre formación ciudadana” (E 19); “En términos de prácticas, ya, o formación de habilidades, no. Básicamente el curso no está orientado a formar habilidades para la enseñanza de formación ciudadana, no es ese su horizonte” (E 20).

La Participación aparece también relacionada con la comunidad escolar: “Participación en la comunidad educativa” (B8 P21), donde se incluye la relación con los pares y con los apoderados. El rol docente emerge como clave en la relación con la comunidad: “el profesor en formación asumirá tareas que un profesor situado realiza en los diversos estamentos involucrados en una comunidad educativa” (B5 P2). Así, la relación con la familia aparece como importante: “Relación familia-institución educativa” (B1 P16).

Asimismo, la Colaboración en el trabajo es un tema dentro de los contenidos de algunos programas (B3, B6) desde distintos enfoques. Por una parte, es posible hallarlo en torno al aprendizaje de los futuros estudiantes en el aula: “el profesor es capaz de (...) desarrollar estrategias que permitan conducir al grupo, privilegiando el trabajo colaborativo y la interacción positiva, y posibilitando la participación activa de todos los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje” (B3 P4). Por otra parte, la colaboración aparece

relacionada con el trabajo colaborativo de los estudiantes de pedagogía. “La metodología de trabajo se organiza en forma colaborativa, rescatando las disciplinas de los participantes” (B6 P3).

Se hace interesante relevar que una de las metodologías de una asignatura (B1) utiliza al diálogo y al debate como herramientas: “(Metodología) Resolución de problemas, diálogo, debate, estudio de casos y experiencias docentes” (B1 P24). Dicha metodología, era utilizada con anterioridad en la asignatura del entrevistado (B2), sin embargo se decidió modificarla para darle prioridad a las prácticas generativas, que se promueven a través del estudio exploratorio de caso: “era como atractivo ir a los debates de educación social, altísimamente atractivo pero lo eliminamos porque no nos daba tiempo lamentablemente para hacer el estudio exploratorio” (E 41).

En los demás programas de estudio (B4, B7, B9), no se hace referencia de forma explícita o implícita de ninguno de los contenidos reseñados en este sub apartado.

4.2.4 Desarrollo socioemocional

En este sub apartado se pretende hacer referencia a los contenidos que dicen relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales o afectivas, parte fundamental de la construcción de personas integrales dentro de una sociedad democrática, a lo cual ya se ha hecho referencia.

El Desarrollo socioemocional como contenido, aparece en una cantidad menor de programas que otras de las temáticas expuestas (B1, B3, B4, B8). De forma general, aparece expuesto en: “El desarrollo social y emocional a través de la interacción grupal” (B3 P15), dicho desarrollo está referido a los futuros estudiantes de los docentes en formación. En la misma línea, se promueve un desarrollo socioemocional junto con uno valórico: “Identificar y valorar las formas de colaboración con los otros actores de la escuela en el desarrollo de iniciativas que favorezcan el desarrollo socio-afectivo y ético-valórico de los jóvenes” (B8 P7). Además, y al igual que los dos contenidos anteriormente nombrados, se señala una formación del carácter para los futuros estudiantes de los docentes: “Educación del carácter” (B1 P20), lo que podría tener relación con un desarrollo socioemocional.

Desde una perspectiva de desarrollo en esta área de los futuros profesores, es posible señalar: “Sentimientos morales y educación”, que se liga además a lo ético valórico. Asimismo, se intenciona preparar a los estudiantes de educación media en torno al contexto adolescente: “Comprender los procesos de aprendizaje y desarrollo desde un enfoque integrado del ser humano, en el contexto educativo adolescente” (B4 P4), y en la misma línea es posible hallar: “Desarrollo físico y psicológico de los adolescentes” (B4 P12). Ninguno de estos contenidos apunta necesariamente a una construcción de temas y habilidades socioemocionales por parte de los futuros profesores.

En cuanto a los programas de estudio restantes (B2, B5, B6, B7, B9), no se hace referencia a los contenidos expuestos en este sub apartado, tanto de forma explícita como implícita.

4.2.5 Temas emergentes de la entrevista

En este sub apartado se pretende poner en evidencia alguna de las posturas del entrevistado, particularmente en el marco de la asignatura que coordina (Educación y Sociedad) y algunos otros temas de relevancia educativa que emergieron en la interacción. La mayoría de estos temas se relaciona con

CE y Formación inicial docente, sin embargo, existen algunos que se relacionan mayoritariamente con CE y se ha decidido mantenerlos por la riqueza que le otorgan al análisis.

En primer lugar y con respecto a la asignatura que coordina, el entrevistado deja en claro que no está orientada al desarrollo socioemocional: “pero nosotros no entramos en la construcción personal de una identidad, del desarrollo emocional, no tenemos categoría, no disponemos, el curso no está orientado a que, disponer categorías al respecto” (E 22), además señala que desde el comienzo ha estado centrada en ver a la ciudadanía desde lo teórico: “el programa yo diría que fue en un principio muy, eh tenía un énfasis de una discusión teórica muy relevante” (E 33). Como se mencionó con anterioridad, la metodología de debate fue modificada por el estudio de caso, en torno a aportar a las prácticas generativas, en este caso, de construcción de buenas entrevistas para la confección de diagnósticos: “Una de las prácticas generativas es que los profesores exitosos en el mundo tiene esta capacidad de hacer muy buenas entrevistas a los apoderados y a los estudiantes (...), que nuestros estudiantes de pedagogía sepan hacer un buen diagnóstico de sus estudiantes de enseñanza media” (E 37).

Por otra parte y con respecto a otros temas educativos relevantes, el entrevistado considera que el SIMCE ha sido, tal vez sin buscarlo, un motivador a la hora de generar discusión frente a temas de calidad educativa: “creo que el SIMCE ha sido bastante eeeh bastante relevante en esta conversación sobre deliberar en la plaza pública que es lo que vamos a considerar importante en materia educacional” (E 54). Además, considera que las evaluaciones deben ser realizadas dentro de asignaturas en el colegio para que tengan relevancia: “Creo que las evaluaciones que son más relevantes, tanto para los alumnos, las familias de los establecimientos son las que se hacen al interior de las asignaturas y creo que necesariamente tiene que hacerse al interior de los sectores de aprendizaje” (E 56); “creo que la evaluación más relevante, que tiene impacto, que los alumnos consideran que es que les orienta en su aprendizaje, es lo que pasa al interior de las asignaturas” (E 57). Por lo mismo, es que considera, en un tono más jocoso cabe destacar, que temáticas como ciudadanía deben aparecer en evaluaciones dentro de las asignaturas para ser relevantes: “Si quieren traducir la ciudadanía como relevante intégrenlo entonces a las asignaturas que son relevantes para el sistema educativo y que sea un poco más práctico” (E 60).

En resumen, dentro de los programas analizados, no hay ninguno que lleve el nombre de Convivencia Escolar como tal, aunque muchos de los

conocimientos relativos a CE se encuentran distribuidos en varios de los programas, centrandó sus contenidos de forma particular en tres (B1, B2, B3). El entrevistado releva algunas temáticas como especialmente relevantes, siendo ciudadanía una de ellas. Sin embargo, no se observa ningún tipo de énfasis en la formación de habilidades convivenciales.

4.3 Comparativa entre casos

En primer lugar y a modo general, es importante señalar que en los casos de las dos universidades, los programas fueron reelaborados hace algunos años, por lo que en ambos casos refieren de manera explícita a lógicas particulares que los ordenan y les otorgan sentido. Por lo mismo, la formación general pedagógica está planteada de forma concreta y sólida, pasando en ambos casos por procesos de discusión en la formación de contenidos. En cuanto a las diferencias, es posible inferir que en la universidad A, la universidad estatal, es relativamente más simple la modificación de los programas, ya que no se señala que requiera un proceso administrativo prolongado, como sí ocurre en la universidad B, privada de congregación. En ambos casos, los académicos de las cátedras revisan los programas al terminar y comenzar los semestres, en torno a algún contenido a enfatizar o a modificar, lo cual muestra una flexibilidad positiva a la hora de abordar contenidos.

Los temas centrales en torno a los que se construyen las mallas curriculares, y por tanto los programas y sus contenidos, están en la universidad A relacionados con los perfiles de licenciatura y de profesional, por lo que los conocimientos difieren en la medida en que tengan que ver con saberes teóricos más generales o con la práctica laboral propiamente tal. En la universidad B aparecen las llamadas prácticas generativas, que vendrían a ser un modelo adaptado por la universidad para mejorar el desempeño laboral futuro de los docentes en formación. En ambos casos queda de manifiesto la organización para poder lograr los objetivos, y por lo mismo, es posible notar una preocupación por los temas educativos y la formación inicial docente.

Una de las temáticas que llaman la atención de manera general, tiene que ver con la gran diferencia de visión de las universidades con respecto a su estudiantado y a lo que buscan promover explícitamente en él. En la universidad A se promueve la visión social de la educación, el foco en lo público y los ambientes problemáticos y vulnerados, en la universidad B se promueve la excelencia disciplinar de los futuros profesores. Es posible pensar que los profesores son formados para contextos socioeconómicos distintos, lo que puede reflejar la realidad del sistema educativo de nuestro país en la actualidad.

En ambos casos, aparece CE como un tema relevante. En la universidad A emerge desde lo planteado en los contenidos y la entrevistada; en la universidad B de igual forma, a través de los contenidos y lo señalado por el entrevistado, donde afirma que es una preocupación de los estudiantes, un tema de interés.

En cuanto a la dimensión de lo denominado Realidad sociocultural de la escuela, es posible señalar que lo cultural aparece con fuerza en ambas universidades. Lo cultural es parte de tanto el análisis macro como micro que se realiza de la escuela. En este sentido, se destaca que en la universidad B se considere particularmente la cultura juvenil, tema de constante actualización e importancia en la práctica laboral docente pues es con esa cultura juvenil, que va cambiando con el tiempo, que las dinámicas culturales de los adultos en la escuela se ponen en tensión. También se destaca el abordaje situado en la práctica, en cómo aparecen los temas culturales en la práctica educativa, particularmente en la universidad A donde la práctica educativa es algo con lo que se comienza desde el inicio de las carreras.

El clima escolar aparece, en ambas universidades, ligado a generar ambientes apropiados para el aprendizaje, destacando que en la universidad A se ligue a relaciones democráticas. En la universidad B se considera más bien

central lo disciplinar, por lo que el clima puede quedar relegado a una posición que esté al servicio para que dichos conocimientos puedan enseñarse/aprenderse. En cuanto al conflicto, es un tema poco abordado en general en ambas universidades. Principalmente su visión está centrada en el manejo de los conflictos de aula.

La violencia también es un tema poco abordado. Es llamativo que en la universidad A se le asocie rápidamente con bullying, sin prácticamente mediar ningún desarrollo del concepto, lo cual es refrendado por la entrevistada en la medida en que señala a la violencia como uno de los contenidos con “menciones honrosas”, donde se privilegia la entrega de datos más que la construcción y deconstrucción del concepto. En la universidad B, es interesante notar la relación que se realiza de violencia y cultura de la paz, una visión mucho más propositiva de la que Galtung (1998) es actor central de su desarrollo.

Con respecto a las políticas públicas y la transversalidad educativa, aparece como relevante el que la universidad A realice una referencia mucho mayor a la gestión de la CE que la universidad B, donde es un tema que no se toca prácticamente. Sí es importante señalar que la transversalidad aparece con fuerza en ambos casos, tanto desde la reforma (MINEDUC, 1996), como en

las últimas actualizaciones realizadas a los OFT (MINEDUC, 2009). Sin duda que estos contenidos son fundamentales, no solo por su importancia educativa si no porque además son bastante visibles en el currículum nacional, y por lo tanto deben ser parte importante en la formación de los futuros docentes. Además, se destaca el que en la universidad A aparezca una revisión de los PEI de las escuelas, en comparación a su realidad educativa, analizando sus encuentros y desencuentros, particularmente en temas valóricos y de CE, dimensión ausente en la universidad B.

A su vez, se releva la importancia con que aparece la evaluación educativa en ambas universidades, poniendo de manifiesto que la evaluación debe ser considerada en su amplitud y no reducida meramente a la calificación o a la prueba. Además, se liga la evaluación con temas relativos a CE, apareciendo en la universidad A como evaluación de lo actitudinal y en la universidad B como evaluación del “saber ser”, pilar fundamental de lo expuesto por Delors (1996). A pesar de lo anterior, el desarrollo de la evaluación en CE es bastante menor, por lo que no pareciera situarse como un aspecto trascendental en la formación inicial de estas universidades.

Por otra parte, no se ha encontrado en ninguna de las universidades, referencias directas a la construcción de manuales de convivencia escolares o

normativas similares, lo que puede resultar problemático en la inserción laboral de los futuros docentes, considerando que es un tema actual y pertinente a las realidades educativas.

Las temáticas relativas a valores, tienen mayor presencia en la universidad B, donde la educación en valores aparece como un contenido propiamente tal. En la misma línea, aparece la toma de decisión fundada en perspectivas valóricas, y de la misma manera el proceso de enseñanza aprendizaje que llevarán a cabo los futuros docentes también está enmarcado en temas valóricos. Es fundamental destacar que la importancia con la que es posible observar el tema valórico en la universidad B, puede tener relación directa con que dicha casa de estudios sea católica, lo que implica que es muy probable que aparezcan valores coherentes con dicho credo. Este punto es particularmente relevante, pues es posible que la gran mayoría de las menciones a temas valóricos refieran más bien a cuestiones ligadas a lo religioso y no a lo político o democrático, lo que pondría el foco de la formación desde otra perspectiva. Estas consideraciones emergen a la luz de que un programa (B5) refiere a que el profesional docente debe poseer los valores propios de esa institución. En cuanto a la aparición de algunos valores específicos, es posible encontrar al respeto, diálogo, empatía y libertad en la

universidad A, mientras que en la universidad B aparece valores como la libertad, justicia, equidad, inclusión, diálogo, tolerancia y respeto.

La participación y la formación ciudadana poseen un lugar clave en ambas universidades, aunque con perspectivas ligeramente disímiles. En la universidad A, la participación es vista mayoritariamente como participación de los estudiantes de pedagogía media en las clases a las que asisten, intencionando la generación de una conciencia crítica y reflexiva, pero que a la vez, es activa y se involucra en las instancias de las que forma parte. En la universidad B, se ve a la participación como un tema a desarrollar por parte de los futuros docentes en sus clases, promoviendo en sus estudiantes la participación activa en la construcción de sus aprendizajes. Además, en la universidad B los temas de ciudadanía adquieren especial relevancia, pero principalmente desde un enfoque teórico. En ninguna de las dos universidades existen mecanismos o instancias de participación que sean más amplios, ni tampoco parecieran potenciarse habilidades o promoverse dispositivos que se enfoquen en esta línea.

A su vez, la familia es relacionada en ambas universidades a la comunidad educativa, por lo que es un tema abordado desde dicha perspectiva. En este sentido, se destaca el rol que propone la universidad B, donde el

docente tiene el deber de relacionarse con los distintos estamentos de la comunidad educativa de manera constructiva, por lo mismo, es posible inferir que todos los actores escolares aparecen involucrados en esta visión de comunidad.

Asimismo, la colaboración o cooperación es mencionada en ambos casos. Al igual que como se ha dado en alguna temática anterior, en la universidad A aparece ligado a la cooperación entre pares, entre estudiantes en formación, en torno al trabajo; en la universidad B, aparece más bien ligado a un aspecto a desarrollar como futuros docentes en sus estudiantes.

Con respecto al desarrollo socioemocional, es un aspecto relativamente poco desarrollado en ambas universidades, aunque tiene más presencia en la universidad A. En ambas universidades se privilegia una visión del tema donde se pone énfasis en la construcción del conocimiento de habilidades que deben ser desarrolladas en los futuros estudiantes de los docentes en formación, más que una generación de habilidades en los docentes propiamente tal. Se hace relevante destacar que la entrevistada de la universidad A, señala que es importante que los docentes se manejen en este nivel de habilidades, sin embargo no es clara la intencionalidad pedagógica del programa de formación docente con respecto a esta temática, señalando la misma entrevistada que lo

relacionado con estas habilidades queda al arbitrio o a la construcción personal de los futuros profesores en base a sus experiencias prácticas. También es importante destacar que no se hace referencia, en ninguna de las universidades, a temáticas relativas a la inteligencia emocional, lo que también es posible ser considerado como una debilidad, más aun teniendo en cuenta el amplio desarrollo que tiene dicha temática en este ámbito y el abordaje que se realiza en cuanto al desarrollo socioemocional desde esta mirada.

En cuanto a las posturas de los entrevistados, es interesante destacar los puntos de divergencia que aparecen, como por ejemplo en la visión acerca del SIMCE, siendo un punto particularmente crítico para la entrevistada de la universidad A, y en cambio, siendo un mecanismo relevante para el entrevistado de la universidad B. Esto puede tener relación con la visión sobre educación y por lo tanto, de qué es lo que se entiende por calidad educativa. Lo anterior puede estar referido a que en la universidad A se busca, según la entrevistada, formar profesionales de la educación, entendiéndola de manera amplia y ligada a la transversalidad educativa; en cambio, en la universidad B, según el entrevistado, está puesto el acento en los altos estándares de exigencia disciplinar que tienen los estudiantes futuros profesores de dicha casa de estudios, la excelencia en el ámbito de la disciplina es lo que debe ser

traspasado a la pedagogía, por lo que el centro se encuentra más bien en lo primero que en lo segundo.

También, aparece como importante destacar la visión sobre una posible evaluación de CE en los colegios. Por una parte la entrevistada señala que sería clave la conformación de *focus group* donde participen los estudiantes, pues ellos viven la CE de acuerdo a su visión. Por otra parte, el entrevistado considera que si los saberes en CE quieren ser evaluados, debería ser a través de las asignaturas escolares, como lenguaje, filosofía o historia, pues son esas las evaluaciones tomadas en serio por los estudiantes, y por lo mismo, resultando esas las evaluaciones relevantes.

Finalmente, se destacan las posturas críticas de la entrevistada, donde señala que la formación de la persona ha sido dejada de lado en el sistema educativo, privilegiando la aparición de los rankings de escuelas. Esto es concordante con la crítica hacia una visión reduccionista de educación, que ignore lo emocional, valórico y relacional de la persona, central en la convivencia con otros (Navarro, 2006). También se destaca su crítica ante la poca y mala utilización que se realiza de las horas de orientación y de consejo de curso, instancias que podrían ser claves para fomentar el diálogo, la discusión, el respeto por el otro, la construcción conjunta, entre otros valores y

prácticas democráticas en torno al aprendizaje del ser ciudadano. Asimismo, la crítica acerca de la figura del encargado convivencia en la escuela parece particularmente pertinente con esta investigación, dado que la CE no puede ser responsabilidad de algún docente o actor educativo aislado, sino que es necesario que toda la institución educativa y sus estamentos estén involucrados y se responsabilicen por la CE (Maldonado, 2004).

En resumen, ambas universidades poseen abordajes diferentes de la temática CE en la formación inicial docente que imparten. En estas diferentes modalidades es posible notar el sello distintivo de cada universidad, adquiriendo especial relevancia tanto la visión de estudiante que se posee como el objetivo de la formación que se ofrece.

Capítulo 5

5 Discusión

En primer lugar, resulta fundamental referirse a la pregunta inicial que plantea esta investigación ¿Qué aspectos de la formación inicial docente están ligados al desarrollo de conocimientos y habilidades en CE? En este sentido, lo que se buscó en el presente trabajo es tratar de relevar los aspectos de la CE que sean importantes en el desarrollo de los futuros docentes, en la medida en que serán parte de su quehacer laboral y además, con la visión de educación que se posee tanto desde las políticas públicas como de buena parte de la academia.

Siguiendo la línea de lo presentado en el marco teórico y lo encontrado en los distintos datos obtenidos en este trabajo, es posible señalar que la respuesta a la pregunta tiende a ser positiva, en la medida en que buena parte de lo expuesto en el apartado teórico de esta investigación, puede ser pesquisado en las directrices que posee la formación inicial docente en las dos universidades revisadas. Se encuentran referencias a clima escolar, violencia, cultura, conflicto, habilidades socioemocionales y valores, en diferentes grados en ambas universidades, y de formas a veces implícitas más que explícitas,

pero aparecen. En este sentido, en los casos de ambas universidades analizadas, es posible encontrar una cantidad no menor de temas relacionados con CE, por lo que es posible pensar que las diferentes posturas académicas y de políticas con respecto al tema, han podido permear los contenidos de la formación inicial docente impartida en estas dos casas de estudio. En este sentido, se valora la inclusión de dichos conocimientos, pues son considerados como parte fundamental de lo que la educación debe promover en cuanto al desarrollo y la construcción de personas, de seres humanos en su integralidad, temas que por lo demás, son abordados desde diferentes aspectos por las políticas públicas educativas, tanto a través de la transversalidad como de la política de convivencia escolar. Sin embargo, en ambas universidades la palabra convivencia o la frase convivencia escolar, no aparecen prácticamente mencionadas en ningún programa y cuando se realiza, es de manera tangencial, lo que puede constituirse como una problemática a la hora de abordar el tema en su amplitud.

Sin perjuicio de lo señalado en el párrafo anterior, es importante matizar la aparición de contenidos y habilidades relativas a la CE en los programas de las universidades revisadas y el discurso de los entrevistados. En esta línea, se presentarán algunos de los puntos que parecen de especial relevancia en torno a las temáticas abordadas en CE.

Se releva que lo cultural aparezca con un grado de importancia en los contenidos pedagógicos de la formación de las universidades investigadas. Las realidades particulares que se viven en los distintos establecimientos educativos, de manera especial en Chile, hace necesario un conocimiento y reflexión sobre dónde se está llevando a cabo la relación pedagógica (Szilagyi y Szecsi, 2011, en Pedraja et al., 2012). Es importante situarse en esta relación para poder desarrollar y desarrollarse en cualquier ambiente, es fundamental además para propiciar la comprensión mutua, uno de los pilares de la sociedad democrática y clave en cuanto a la construcción de ambientes propicios para el crecimiento, las relaciones entre personas, y el abordaje constructivo del (inevitable) conflicto (Peiró, 2012).

En la línea de lo anterior, el breve desarrollo que tienen los temas de conflicto y violencia en la formación pedagógica sitúan a estos aspectos como poco relevantes en la formación inicial, lo cual no es positivo dado que son temas de constante emergencia en las escuelas en sus realidades cotidianas (Jares, 2001), problemáticas en las que debe existir un desarrollo y construcción previas del profesor que permitan abordar los temas en su complejidad. La carencia de estos conocimientos y habilidades solo complica las relaciones al interior del aula, poniendo en evidencia una precariedad a la

hora de abordar estos temas de manera pedagógica. En este sentido, violencia no puede ser asimilado a bullying, no solo porque este fenómeno es una forma reducida de violencia, sino porque también eso implica una visión sesgada e ínfima en cuanto a las diferentes manifestaciones de la violencia. Con respecto al conflicto, es posible señalar que su énfasis está centrado en el manejo de los conflictos áulicos, una visión potencialmente restringida que podría relacionarse con la prevención del conflicto, más que considerarlo como parte de las relaciones humanas, y por tanto, algo que puede potenciar la convivencia (Jares, 2001).

Sin perjuicio de esto, se debe relevar que en la universidad B se plantee una visión desde la cultura de la paz como algo positivo (Galtung, 1998), pues es una visión amplia y enriquecedora acerca de las relaciones humanas, la violencia y el conflicto. Sin embargo, la profundidad con la que el contenido aparece hace dudar de su relevancia en la formación general ya que es solo un pequeño apartado dentro de una unidad en un programa, por lo que queda entredicho el si es una revisión propiamente tal de esta visión, o si solo resulta ser una mención menor.

El clima escolar es un tema presente en los contenidos de ambas universidades en mayor medida que conflicto y violencia. Esto es un aspecto

importante en la medida en que los lazos de apoyo mutuo, la aceptación y el afecto que emergen en las interacciones en la escuela propician un clima positivo para los aprendizajes, pero también son fundamentales en sí mismos (Guerra et al., 2012). Sin embargo, queda la duda por la forma en que están planteados los contenidos y la manera en que el tema es señalado por los entrevistados, si es que no se le da un carácter predominantemente utilitario al clima escolar, considerando que se le ha ligado cada vez de manera más estrecha con el rendimiento académico (OECD, 2005). Esto es observable particularmente en la universidad B, pues al situar el énfasis sobre lo disciplinar y por lo tanto los aprendizajes específicos de cada asignatura escolar, es posible pensar que el buen clima escolar se utiliza para darle énfasis a los contenidos disciplinares más que para valorar y aprender de las relaciones, lo que no concuerda con lo planteado por Valdivieso y colaboradores (en preparación), en el sentido de plantear a la CE como una finalidad de la educación y no solo un medio para lograr otros aprendizajes.

En cuanto a la formación de temas relativos a CE encontrados en la política educativa general, es posible pesquisar una aparición importante de los contenidos referidos a la transversalidad educativa, que se plantean desde la reforma que instaura los OFT (MINEDUC, 1996). A su vez, en la universidad A existe un énfasis sobre temas de gestión en CE que no aparecen en la

universidad B, de la misma forma es posible observar la relación con el PEI en la primera universidad y no así en la segunda. Es posible señalar que no parecieran ser suficientes los contenidos ni la profundidad con las que se tocan los mismos, siendo en muchos casos partes menores dentro de lo curricular. Además, llama la atención la casi nula referencia a la Política de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2002; 2011) y la inexistente referencia a los manuales de convivencia o a sus procesos de construcción, temática relevante en la realidad escolar.

Los valores democráticos aparecen como temas en los contenidos de ambas universidades, sin embargo, no es clara la intencionalidad de marcarlos como parte y fondo de una sociedad democrática a la cual se quiere aspirar, un ideal de construcción ciudadana. En este sentido, aparecen algunas temáticas como participación, sin embargo es posible señalar que no están en línea de lo que podríamos entender como participación activa dentro de una sociedad democrática, como participación de personas autónomas que se empoderan de su posición y que son capaces de ser parte de la toma de decisiones (Leoni, 2009). De la misma forma, en la universidad con mayores contenidos relacionados a lo valórico, es posible pensar que aparecen ligados principalmente a los temas religiosos que son parte de dicha universidad y por lo tanto, no implican necesariamente una visión sobre el desarrollo democrático

y ciudadano a través de la formación en valores coherente con dicha postura, esto dado que en un programa se señala que los valores deben estar acordes al carácter ético de dicha universidad y porque no se explicita la relación democracia-valores. Es importante relevar la aparición de la familia como parte de la comunidad educativa, en la medida en que la aparición de todos los actores escolares como parte de la comunidad educativa benefician el aprendizaje y desarrollo de la CE (Jares, 2002).

Cabe destacar, que a pesar de que no se intencionan necesariamente como valores democráticos y que es posible que aparezcan principalmente relacionados con lo religioso, valores como la libertad, justicia, equidad, inclusión, diálogo, tolerancia y respeto, pueden considerarse valores centrales en una sociedad democrática de acuerdo a lo planteado por Del Rey, Ortega y Feria (2009). Además, se destaca la aparición de la inclusión en la universidad B, temática fundamental en la aceptación del otro y la convivencia pacífica (Requena, 2011). En la universidad A se destaca la aparición tangencial de empatía, clave para que la comunicación y la colaboración aparezcan como constantes en las dinámicas relacionales (Jares, 2001). Es importante poner el acento además, en que los aspectos valóricos deben vivenciarse para afectar la formas de pensar y actuar de las personas (Maldonado, 2004), lo que no queda de manifiesto en los datos obtenidos.

La promoción de la participación en ambas instituciones educativas se centra en los procesos de aprendizaje, la universidad A poniendo énfasis en los futuros docentes y la universidad B en los futuros estudiantes de los profesores en formación. En este sentido, es importante recordar que la formación en valores es fundamental en torno a la formación de ciudadanos con una conciencia moral (Peiró, 2012), y que la participación es uno de los ejes de la política de convivencia (MINEDUC, 2002; 2011). Por lo mismo, es factible criticar estas perspectivas en la medida en que no propician prácticas de relaciones sociales basadas en derechos y deberes, por lo que la visión del ciudadano que participa autónomamente en la toma de decisiones y que es protagonista en la realización de proyectos (Leoni, 2009; García y López 2011), pareciera quedar dejada de lado, opacada por conocimientos teóricos o participación exclusivamente en la sala de clases.

El desarrollo socioemocional es un tema contenido de forma un tanto escasa en la formación impartida por las universidades investigadas. Además, es situado principalmente en el manejo que tendrá que tener el docente a futuro de sus estudiantes y desde perspectivas netamente teóricas, más que en una construcción o desarrollo de habilidades emocionales que ayuden al modelamiento de aprendizajes por parte del profesor, o dicho de otra forma a

enseñar con el ejemplo, y a poder comprender y abordar de mejor manera las problemáticas que aparezcan en la escuela, lo cual resulta clave para su labor (Padrón, 1999; García, 2012). En este sentido, se considera fundamental darle un nuevo empuje a esta temática, pues el desarrollo de lo emocional y afectivo es muy importante en la construcción de personas que puedan desarrollarse integralmente, siendo parte importante además en la manera en que las relaciones sociales se llevan a cabo (Cassasus, 2007). Por lo mismo, contiene especial importancia, en la medida en que se está formando estudiantes para una sociedad democrática, que sepan relacionarse con los demás y participar en forma activa.

Llama la atención en cuanto a lo socioemocional, que en la universidad A se considere que el desarrollo de las habilidades en este ámbito responde a capacidades personales, lo que no es concordante con la visión de esta investigación y lo que plantea la literatura, pues se considera que es fundamental la construcción de entornos pedagógicos que privilegien el aprendizaje del convivir democrático (García y López, 2011), incluyendo en este sentido lo socioemocional, que debe ser parte consciente e intencionada de los procesos educativos (Fernández et al., 2009). El desarrollo emocional es parte importante de los procesos vitales de maduración de las personas (Jares, 2002), y además, tienen relación con el desarrollo del pensamiento y las

interacciones sociales (Palomera et al., 2008), por lo que su abordaje relativamente menor en ambas universidades, particularmente en la universidad B, es considerado como una debilidad en la formación de los futuros docentes, particularmente en el ámbito de la CE.

Es posible afirmar que existe predominancia de algunos temas sobre otros, quedando especialmente relegado en esta comparación lo relativo al desarrollo socioemocional. El conflicto y la violencia también quedan relegados como temáticas. Además, en la mayoría de los casos, estos ámbitos aparecen inconexos por lo que el manejo de conflictos no necesariamente se da en la lógica de los valores democráticos, ni el desarrollo socioemocional con la virtud de un clima propicio para el desarrollo.

Por otra parte, surge la inquietud frente a la concentración de ciertos contenidos relativos a la CE en unas pocas asignaturas, situación que aparece en ambas universidades. En este sentido y considerando además lo señalado por ambos entrevistados, pareciera ser un problema poder abarcar la mayoría de los contenidos que se proponen en los programas de estudio, esto pues hay que considerar también que todas las asignaturas son semestrales. En la misma línea, surge la interrogante acerca de cuánto pueden llegar a arraigarse estos contenidos y habilidades en la formación de los docentes considerando el

poco tiempo en el que se plantea su construcción, y de manera particular, en la formación general de pedagogía en educación media llevada a cabo en la universidad B donde, en muchos casos, los profesores obtienen su título de pedagogos en un año, tiempo que podría ser considerado poco adecuado para poder desarrollar características y una identidad docente acorde a la complejidad que deviene dicho rol.

Resulta de especial importancia poner énfasis en que la gran mayoría de los contenidos relativos a CE aparecen como teóricos, lo que de cierta forma constituye un obstáculo para su desarrollo por parte de los futuros docentes. Esto en la medida en que dejan a su arbitrio el abordaje de las relaciones escolares que se enfrentan. Por lo mismo, se hace necesario poner como una intencionalidad pedagógica la construcción de habilidades convivenciales en la formación inicial docente, para que así, enfrentados a la realidad cotidiana, puedan ser capaces no solo de relacionarse de buena forma con los demás actores educativos, sino que también para que posean la capacidad de enseñarle a sus estudiantes dichas habilidades, mediando con su propio ejemplo, lo que resulta particularmente complicado sino se ha realizado esta construcción por parte de los docentes. Básicamente, es imposible enseñar lo que no se sabe o lo que no se ha construido como aprendizaje.

La evaluación de los aspectos relacionados con la CE aparecen como un aspecto particularmente problemático, pues aparte de ser poco abordado, solo se hace desde una perspectiva ligada a lo actitudinal. Esto puede ser un correlato en el que la CE ha sido un tema pendiente en el sistema educativo chileno, que recién con los nuevos indicadores de calidad (MINEDUC, 2014) se ha intentado subsanar de alguna manera. Lamentablemente lo que no se evalúa tiende a no ser relevante en el ámbito educativo (Ruz, 2006), por lo que es un tema no menor y transversal a toda la CE al cual hay que darle particular énfasis, la evaluación debe ser una temática con mayor desarrollo, especialmente en torno a la mejora de los aprendizajes convivenciales, más que a la calificación o a la medición.

En la línea de evaluación, los entrevistados refieren a cómo abordarla en la escuela desde diferentes perspectivas. Por un lado, se plantea su abordaje desde *focus group* de estudiantes, lo que puede ser considerado insuficiente desde el punto de vista de esta investigación ya que todos los actores de la comunidad educativa forman parte de lo que entendemos por CE (García y López, 2011), y enfocarse solo en un actor, por más que sea de los protagonistas, no sería lo ideal. Por otro lado, se plantea que la CE pase a formar parte del contenido de asignaturas, esto también podría ser considerado insuficiente en la medida en que puede quedar relegado a un marco disciplinar

o de contenido más que de habilidades para relacionarse con las demás personas. Enseñar cívica en una asignatura, o como asignatura, no necesariamente desarrolla al ciudadano, por poner un ejemplo.

Ahora bien, de manera global y considerando que las políticas en torno a convivencia escolar, en particular la Política de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2011), pareciera ser insuficiente la aparición de los temas de CE, señalándose en muchos casos que los contenidos relativos al tema son menores en buena parte de los programas de ambas universidades, y además centrados en lo teórico y no el desarrollo de habilidades. En este sentido, las capacidades para poder construir un clima escolar de respeto, solidaridad, empatía y justicia, entre otros valores democráticos, parecen estar muy poco desarrolladas en los programas de formación docente, en particular la construcción intencionada de habilidades convivenciales prácticas. Además, es necesario poner énfasis en la comprensión de la CE de manera amplia, como un aprendizaje que es posible de ser llevados a cabo de manera intencionada. Así por ejemplo, la promoción de un buen clima escolar no debería estar puesto, de manera exclusiva, en torno a mejorar los aprendizajes disciplinares de los estudiantes, y por tanto sus puntajes en pruebas estandarizadas, sino que también y sobre todo, debería señalarse en primera instancia su importancia por lo fundamental que resulta relacionarse con las demás personas en un

ambiente de cordialidad, respecto, solidaridad y colaboración. De esta manera, es que la CE debe plantearse como una finalidad de la educación, y no solo un medio para lograr que otros aprendizajes se realicen de mejor forma (Valdivieso et al., en preparación).

Al plantear la CE como una finalidad de la educación, se apunta a una visión sobre educación que ponga el acento sobre los aspectos humanos, sobre las relaciones. Es por esto que se entiende una educación de calidad como aquella que le otorgue énfasis a los temas valóricos, afectivos, al ambiente en el cual se desarrollan las interacciones, a las formas de abordar el conflicto, a la manera de entender la comunidad educativa y participar de ella, entre otras, en vez de poner énfasis en puntajes de pruebas estandarizadas que refieren a unas pocas asignaturas del currículum, y que por lo mismo, no alcanzan a abordar ni remotamente la complejidad que significa la construcción de relaciones en la institución escolar. Esta visión sobre educación busca poner en tensión las concepciones actuales del modelo educativo chileno, tratando de relevar lo que se entiende por calidad de educación, pero no solo en el discurso o en la política, sino que también en la práctica, en lo que se evalúa y se considera relevante (Valdivieso et al., en preparación). En este sentido, se conecta con lo planteado por Delors (1996) en cuanto a la importancia del saber ser y del saber convivir, visiones que aparecen rescatadas en las leyes

chilenas, pero que no se reflejan suficientemente en la realidad del sistema educativo.

Capítulo 6

6 Conclusiones

El presente trabajo investigativo ha tenido por objetivo conocer y describir aspectos de la formación inicial docente de pedagogía en educación media de dos universidades de la Región Metropolitana, que estén relacionados con el ámbito de la CE, entendida de manera amplia como se ha expuesto en el transcurso de este trabajo. Dichos aspectos tenían relación con la formación en cuanto a contenidos y habilidades relativas a temas de CE, por lo que los saberes que se buscaba identificar trascendían lo meramente disciplinar o teórico, estando también orientados a los saberes prácticos, y por lo tanto, a la construcción de dichas habilidades en la formación inicial de docentes.

Entre los principales hallazgos, es posible señalar que existen contenidos de los diferentes ámbitos de la CE relevados en los programas de ambas universidades, lo que se considera positivo. Sin embargo, muchas de estas temáticas son abordadas de manera breve y refieren mayoritariamente a contenidos teóricos, y no a habilidades relacionales o convivenciales. Es posible desprender de esto que la CE está, en cierta medida, relegada a un segundo plano dentro de la formación inicial docente que imparten estas casas de

estudio. Además, se considera que la falta de evaluación escolar con respecto a la CE tenga algún impacto en dicha apreciación, o en otras palabras, que tenga relación con la manera de medir y entender calidad en el sistema educativo chileno que, hasta el presente año, ha sido a través de pruebas estandarizadas como el SIMCE. Esta realidad podría verse modificada con la inclusión de los nuevos indicadores de calidad (MINEDUC, 2014), sin embargo, su tiempo de implementación ha sido demasiado escaso como para poder realizar alguna conjetura acerca de la temática.

Dentro de las temáticas emergentes, el desarrollo de lo socioemocional es lo menos abordado en las universidades, convirtiéndose en un punto de particular debilidad en la formación docente. A su vez, el conflicto y la violencia también son abordados en menor medida, por lo que la formación de capacidades en torno al manejo de estos temas puede ser reducida.

Al conocer, a través de esta investigación, los contenidos que aparecen en los programas de estudio de formación pedagógica, emerge la duda acerca de cómo son abordados en clases, o dicho de otra forma, cómo son enseñados por parte de los profesores en sus clases. El cuestionamiento sobre este punto adquiere especial relevancia en la medida en que muchos de estos temas deben ser parte de las experiencias de los estudiantes para poder construir en

torno a ellos, por lo que un abordaje mayoritariamente expositivo puede ser insuficiente.

Finalmente, con esta investigación se espera aportar al ámbito del conocimiento de la CE y de la formación inicial docente, temáticas que en conjunto tienen un bajo desarrollo, particularmente en nuestro país. En este sentido, se considera relevante mantener esta línea de investigación, a través de la revisión del cómo se enseña por ejemplo, pues en la formación inicial es donde se juega una gran parte de la calidad educativa que esperamos tener en nuestras escuelas. Calidad que nos haga apuntar a un país más justo, más igualitario, donde las relaciones sociales sean más horizontales, donde los afectos tengan cabida, donde todos tengan voz, donde los valores sean centrales en el desarrollo de las personas, donde todos se sientan partícipes, donde todos como ciudadanos podamos construir una sociedad que sea realmente para todos.

Referencias Bibliográficas

- Aguerro, I. (2002). Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. Qué es innovar en educación. Capítulo 1, en Cómo piensan las escuelas que innovan, Aguerro, I. y Xifra, S. (2002). Papers Editores.
- 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.
- Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. Capítulo 8, en Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). Editorial Síntesis.
- Álvarez, H. (2006). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. Revista Teaching and Teacher Education, 23, 1113-1126.
- Álvarez García, D., Álvarez Pérez, L., Rodríguez, C., Núñez, J., González Castro, P., González Pineda, J., Álvarez Martino, E., Cerezo, R., Bernardo, A. (2009). El manejo de recursos para la convivencia escolar por parte del futuro

profesorado de geografía e historia. *Revista Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo*, 1(2), 137-146.

- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, J., Álvarez, L. (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. (2009). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

- Aron, A., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación –Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Revista Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.

- Arnaiz, P. y Ballester, F. (1999). La formación del profesorado de educación secundaria y la atención a la diversidad. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 3(2), 1-23.

- 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 de Chile: UNESCO.

- Ávalos, B. (2003). Profesores para Chile. Historia de un Proyecto. MINEDUC, Gobierno de Chile.

- Ávalos, B. (2004). La formación docente inicial en Chile. Extraído el 24 de mayo de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>.

- Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., Tarín, E. (sin fecha). El estudio de casos. Extraído el 18 de junio de 2013 de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf.

- Bauman, S. y del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about Bullying in schools: comparing pre-service teachers in United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.

- Benítez, J., Berbén, A., Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352.

- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Researches*. New York: Glencoe. III, Free Press.

- Braslavsky, C. (2006). Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el siglo XXI. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2), 84-101.
- Bueno, C., Teruel, M., Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de magisterio percepción y comprensión. Educación emocional.
- 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 (Estudio de Reglamentos Escolares). UNICEF, Serie Reflexiones, Infancia y Adolescencia, 11.
- Cassasus, J. (2007). El campo emocional en la educación: implicaciones para la formación del educador. Extraído el 1 de Abril de 2014 http://www.udesa.edu.ar/files/programas/NEUROCIENCIAS/EI_campo_emocional_en_la_Educacion_Cassasus.pdf.
- Castilla, M. (2008). Formación Docente Inicial: Didáctica, Currículo y Áreas de Formación. Extraído el 1 de Abril de 2014 de http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/XVII-JN-RUEDES/ponencias_eje_1/Panel_Castilla.pdf.

- Claro, J. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Revista Estudios Pedagógicos*, 39(1), 347-359.

- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista Última Década*, 15, 11-52.

- Del Rey, R., Ortega, R., Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 159-180.

- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid.

- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*, Informe de la Comisión de la UNESCO para la Educación del siglo XXI. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Revista Educación XXI*, 5, 77-96.

- Etxeberría, F., Esteve, J.M. y Jordán, J.A. (2001). La escuela y la crisis social. En P. Ortega (Ed.), *Conflicto, violencia y Educación*. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia, España: Cajamurcia.

- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* N° 15, 6(2), 421-436.
- Fernández, M., Palomero, J., Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.
- Fernández Villanueva, C. (2003). *Psicologías sociales en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Fundamentos.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- García, C. (2002). La formación inicial docente y permanente de los educadores. En Consejo Escolar del Estado (2002). *Los educadores en la*

sociedad del siglo XXI, 161-194. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109.

- García, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.

- Glaser, B. (1975). *Theoretical Sensitivity Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Editorial University of California, San Francisco.

- Guerra, C., Vargas, J., Castro, L., Plaza, H. y Barrera, P. (2012). Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares. *Revista Estudios Pedagógicos*, 38(2), 103-115.

- Guthmann, G. (1991). *Los Saberes de la Violencia y la Violencia de los Saberes*. Montevideo: Nordam.

- Hernández, T. (2002). Descubriendo la violencia. En R. Briceño-León (Ed.), *Violencia, sociedad y justicia en América Latina* (pp.57-75). Buenos Aires: CLACSO.

- Ianni, N. (2003). *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. OEI, Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en

sociedades plurales. Recuperado el 01 de Abril de 2014 de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>.

- Iñiguez, L. (2008). El análisis de la Información. Métodos Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales. Extraído el 2 de Abril de 2014 de <http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio>.

- Jares, X. (2001). Educación y Conflicto como restos de la educación infantil. Extraído el 1 de Abril de 2014 de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d200.pdf>.

- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44, 79-92.

- Kepowicz, B. (2005). Formación de los futuros maestros en la ética de la convivencia democrática. Ayer y hoy. Revista Reencuentro, 43, 2-13.

- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós.

- Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo, LACE, (1999). Introducción al estudio de caso en educación. Universidad de Cádiz.

- Leoni, S. (2009). Sociedad, Ciudadanía y Democracia: Tres conceptos diferentes y un tema en común, en Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado el 1 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. Lugar Editorial, Buenos Aires.
- Martínez, L. y Palli, C. (2007). Reseña: Lupicinio Íñiguez (Ed.) (2006), Análisis del Discurso: Manual para las ciencias sociales. Revista Forum: Qualitative Social Research, 8(2), Art. 18.
- Mella, O. (1998), Naturaleza y Orientaciones Teórico – Metodológicas de la Investigación Cualitativa. CIDE, Santiago, Chile.
- Mena, I., Becerra, S. y Castro, P. (2011). Gestión de la convivencia escolar en Chile: problemáticas, anhelos y desafíos. En J. Catalán (Ed.), Psicología Educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones, 81-112. La Serena, Chile: Editorial ULS.
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP, 14 (1), 149-157.
- MINEDUC (1996). Decreto Supremo de Educación N° 40, Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica. Santiago: MINEDUC, Gobierno de Chile.

- MINEDUC (2002). Política de Convivencia Escolar de Chile. Santiago: Unidad de Apoyo a la Transversalidad, MINEDUC, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2003). ¿Cómo Trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el Aula? Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Enseñanza Media. Santiago: Unidad de Apoyo a la Transversalidad. MINEDUC, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2005). Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. MINEDUC, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Santiago: MINEDUC, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2011). Actualización Política de Convivencia Escolar de Chile. Santiago: Unidad de Transversalidad Educativa, MINEDUC, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2012). Bases Curriculares para la Educación Básica. Santiago: MINEDUC, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2014). Otros Indicadores de Calidad Educativa. MINEDUC, Gobierno de Chile.
- Morin, E. (1999). Los Siete Saberes necesarios para la educación del futuro. Editorial Santillana.

- Mucchielli, A. (2001). Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. Editorial Síntesis.
- Navarro, M. (2006). Drama, Creatividad y Aprendizaje Vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. Revista Cuestiones Pedagógicas, 18, 161-172.
- Nicolaidis, S., Toda, Y. y Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school Bullying in trainee teachers. British Journal of Educational Psychology, 72, 105-118.
- OECD (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile. Paris: OECD, The World Bank.
- OECD (2005). School factors related to Quality and Equity –results from PISA 2000-. Bonn: UNO-Verlag.
- Ortega, P. (2001). Presentación. En P. Ortega (Ed.), Conflicto, violencia y Educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia, España: Cajamurcia.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla antiviolencia escolar. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 41, 59-71.

- Osses, S., Sánchez, I., Ibáñez, M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Revista Estudios Pedagógicos*, 32(1). 119-133.
- Padrón, M. (1999). Habilidades socioafectivas y desarrollo personal en la formación del profesorado. *Revista Aula Abierta*, 73, 49-66.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., 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.
- Palomero, J. (2002). Informe sobre el X congreso de formación del profesorado: la formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y la convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 183-199.
- Palomero, J. (2005). La Educación Emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 9-13.
- Palomero, J. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 145-153.

- Pedraja-Rejas, L; Araneda-Guirriman, C; Rodríguez Ponce, E; Rodríguez-Ponce, J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Revista Formación Universitaria*, 5 (4) 15-26.
- 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.
- Pérez, C. (2002). Sobre la Metodología Cualitativa. *Revista Esp. Salud Pública* 76 (5), 373-380.
- Puig Rovira, J.M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía* N° 257. Barcelona: Praxis.
- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Revista Cinta de Moebio*, 23. 217-227.
- Requena, M. (2011). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de la personalidad moral del alumnado. Extraído el 1 de Abril de 2014 de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/013.pdf>.
- Rovira, C., Codina, L., Marcos, M. y del Valle, M. (2004). Información y documentación digital 2004. Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Barcelona, España.

- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Revista Calidad en la Educación*, 39, 118-154.
- Ruz, J. (Ed.) (2006). *Convivencia y calidad de la Educación*. Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Educación (OEI).
- Sarasola, M., Von Sanden, C. (2011). Una visión integral de la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-10.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, Madrid.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Editorial Cambridge University Press.
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- 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.
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de*

Peñalolen en Santiago de Chile. Tesis de Doctorado no publicada, Facultad de Psicología, Universidad de Granada.

- Valdivieso, P., González, P., Toledo, F., Leyton, I. (en preparación). Convivencia Escolar desde la política educativa chilena ¿una finalidad de la educación? Sin publicar.

- Vázquez, 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.

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

Anexos

Categorías y Programas Universidad A:

1. Realidad sociocultural de la escuela:

- Gestión de clima de aula (A1 P1).
- Gestión de clima de aula en base a la orientación e inclusión (A1 P5).
- Convivencia Escolar y desarrollo integral del adolescente (A1 P5).
- Gestión de clima de aula para propiciar relaciones democráticas (A1 P6).
- Resolución de conflictos (A1 P22).
- Clima de aula como espacio de desarrollo (A1 P23).
- Violencia (A1 P24).
- Relación entre contexto escolar y demandas de la profesión docente (A3 P9).
- Dimensiones educativas (A3 P12).
- Problemas socioculturales en la dinámica escolar (A3 P19; A4 P14).
- Relación entre problemáticas socioculturales y vivencias escolares (A4 P1; A4 P5).
- Episodios significativos del proceso educativo (A4 P6).
- Abordaje de clima escolar y contextos socioculturales (A5 P5).
- Análisis de la dinámica del sistema escolar (A5 P20).
- Cultura escolar (A5 P22; A5 P23).
- Desigualdad socioeducativa y estructura social (A6 P2).
- Cultura de pobreza en relación al rendimiento escolar (A6 P21).
- Competencia para identificar situaciones y problematizar la realidad escolar (A8 P1).
- Problemáticas infanto-juveniles en Chile: violencia juvenil (A8 P15).
- Aprendizaje sobre clima y cultura organizacional de la escuela (A10 P19).

2. Políticas educativas y transversalidad:

Gestión de la convivencia escolar

- Política Convivencia Escolar (A1 P19).
- Marco para la Buena Enseñanza Dominio B (A1 21).
- Desarrollo de las prácticas de gestión y modelos y políticas de gestión de calidad para diagnosticar problemas y generar planes de mejoramiento (A10 P1).
- Reflexión sobre prácticas de gestión y generación de propuestas propias (A10 P2).
- Análisis crítico de la gestión educativa para el mejoramiento de las organizaciones escolares chilenas (A10 P4; A10 P8).
- Reflexión sobre conceptos y ámbitos de la gestión educativa asociados a la calidad de la educación para detectar insuficiencias en la escuela (A10 P7; A10 P14; A10 P15).
- Niveles de gestión (A10 P13).
- Análisis de la ley SEP (A10 P16).
- Análisis crítico de las políticas educacionales chilenas y diagnóstico de la implementación local (A12 P1; A12 P4; A12 P7).
- Aprendizaje sobre conceptos/diseño/implementación/evaluación de políticas educacionales y propuestas para el mejoramiento de la educación nacional (A12 P2).
- Sistematizar antecedentes de una política por los agentes educativos para la formulación e implementación de políticas educacionales (A12 P5).
- Fundamentos y principios de las políticas educacionales vigentes (A12 P6).
- Conceptos y ejemplos de políticas (A12 P9).
- Organismos internacionales en las políticas educacionales (A12 P16).
- Institucionalidad educacional chilena: LGE, Ley SEP, Ley 20.501 (A12 P19).
- Efectos de políticas educacionales en Chile: Informe OCDE 2004 (A12 P20).

Currículum escolar

- Estudio de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) (A1 P2).
- Conceptualización de transversalidad (A1 P12).
- Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) (A1 P18).

- Ejecución e implementación del currículum en el aula (A7 P2).
- Análisis crítico de teorías y modelos curriculares para gestionar el currículum nacional (A7 P7).
- Elaborar diseños curriculares de aula para asegurar aprendizajes de calidad (A7 P8).
- Gestión de modelos curriculares contextualizados para promover procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo personal, social y cultural (A7 P10).
- Construcción de modelos curriculares utilizando formatos de planificación del aprendizaje-enseñanza (A7 P11).
- Reforma educacional chilena (A7 P17).
- Análisis crítico de paradigmas, enfoques y corrientes pedagógicas y propuestas educativas actuales (A11 P5).
- Implementación de modelos pedagógicos en el contexto actual de la realidad educativa (A11 P8).
- Modelos educacionales: visión de hombre, escuela y sociedad (A11 P15; A13 P10).
- Relación corrientes pedagógicas-reforma curricular actual (A11 P17).
- Análisis de los enfoques curriculares (elementos psicológicos, socioculturales, históricos, axiológicos) que sustentan la cultura escolar (A13 P2).
- Estudio del currículum, gestión y orientación educacional (A13 P4).

Proyecto Educativo Institucional

- Análisis del PEI (A11 P9).
- Indagar interacción de actores educativos en el contexto del PEI para analizar su coherencia entre propuesta y acción (A11 P10).
- Análisis de la coherencia entre modelos educativos y PEI (A13 P2; A13 P4; A13 P5; A13 P7).
- Análisis del PEI en contraste con la práctica pedagógica (A13 P6).
- Análisis completo del PEI (A13 P11).
- Relación entre PEI y currículum escolar (A13 P12).
- Análisis de modelos educativos en los PEI (13 P13).

Evaluación educacional

- Análisis crítico del proceso de evaluación educacional (A9 P1; A9 P10).
- Planificación de procesos evaluativos (A9 P1; A9 P2; A9 P8; A9 P11).
- Análisis crítico del proceso evaluativo educacional para asegurar práctica evaluativas facilitadoras del aprendizaje (A9 P7; A9 P9).
- Construir instrumentos de evaluación (A9 P12).

3. **Valores democráticos:**

- Fundamentación de valores democráticos (A1 P13).
- Principio de cooperatividad (trabajo en equipo) (A1 P14).
- Valores democráticos (A1 P20).
- Diálogo como proceso y generación de consenso (A2 P8).
- Reflexión sobre educación y valores (A2 P15).
- Cultura colaborativa (A3 P15).
- Valoración de la cultura colaborativa (A4 P11).
- Gestionar en equipos de trabajo las problemáticas y estrategias educativas contextualizadas (A5 P8).
- Aprendizaje de la empatía contextualizado a la realidad educativa (A8 P1).

4. **Desarrollo socioemocional:**

- Orientación educacional (A1 P2).
- Desarrollo infanto-juvenil contextualizado (A1 P7).
- Diseño de unidad de orientación (A1 P9).
- Habilidades sociales (A1 P25).
- Identidad adolescente (A1 P36).
- Conductas de riesgo en la adolescencia (A1 P38).
- Desarrollo de habilidades sociales mediante trabajo en equipo (A2 P9).
- Comunicación de conocimientos, saberes y emociones (A3 P1; A3 P6).

- Relaciones interpersonales en escuelas (A5 P12).
- Aspectos afectivos de los actores educativos (A5 P14).
- Desarrollo humano y desafíos sociales, emocionales, corporales y cognitivos que enfrenta el sujeto (A8 P2).
- Identificación de factores facilitadores/inhibidores del desarrollo humano y características socioculturales de los estudiantes (A8 P2).
- Identificación de los elementos biopsicosociales facilitadores/inhibidores del aprendizaje y de la convivencia escolar (A8 P5).
- Interactuar con las personas identificando los factores facilitadores/inhibidores del desarrollo humano y de convivencia (A8 P7).
- Comportamientos y procesos psíquicos en el área afectiva y social (A8 P11).
- Contexto del desarrollo psicológico: sociocultural, familiar y escolar (A8 P14).
- Reflexión crítica de la interacción y comunicación en la escuela (A13 P4).

5. **Formación ciudadana:**

- Plan para participación de padres en formación de estudiantes (A1 P10).
- Gestión del consejo de curso y sus funciones (A1 P17).
- Diversidad e inclusión (A1 P20).
- Escuela de padres como técnica de orientación (A1 P35).
- Configuración de la identidad personal y social (A3 P2; A3 P10; A4 P2; A4 P8).
- Espacios educativos (escuela, familia, etc.) y agentes socializadores (escuela, familia, comunidades, etc.) (A3 P12).
- Comunidad educativa (A3 P12).
- Diversidad, inclusión e interculturalidad (A3 P16).
- Ciudadanía participativa (A3 P17).
- Configuración de la identidad profesional (A3 P20; A4 P7; A4 P15).
- Convivencia psicosocial (A5 P13).
- Adecuar las prácticas pedagógicas a la cultura de comunidad (A6 P1; A6 P4).
- Diversidad cultural y sistema educativo (A6 P2).

- Problemas educativos: género, diversidad y multiculturalidad (A6 P2).
- Considerar la cultura evitando sesgos (A6 P7).
- Compenetrar aspectos culturales con problemáticas educativas (A6 P9).
- Diversidad, cultura y sociedad (A6 P15).
- Educación comprendida desde el contexto de la cultura (A6 P17; A6 P18).
- Pedagogía de la diversidad (A6 P22).
- Problemas educativos: género, cultura juvenil y multiculturalismo (A6 P26).
- Configuración de la identidad psicosocial en el contexto nacional (A8 P13).
- Comunicación y familia (A8 P16).
- Metodología participativa en el curso (Pedagogía en Educación Media) (A1 P2; A1 P39; A2 P16; A3 P5; A3 P22; A7 P6; A7 P11; A8 P2; A9 P1; A9 P2; A9 P8; A9 P11; A9 P12; A10 P24; A11 P1; A11 P2; A11 P18; A12 P23; A13 P14).
- Metodología colaborativa en el curso (Pedagogía en Educación Media) (A1 P8; A3 P2; A3 P7; A8 P11; A9 P8; A11 P5; A11 P10; A13 P1; A13 P5; A13 P14).
- Perfil de licenciado: A1 P3; A2 P3; A3 P3; A4 P3; A5 P3; A6 P3; A7 P3; A8 P3; A9 P3; A10 P3; A11 P3; A12 P3; A13 P3.

Programas utilizados:

A1: Orientación Educativa.

A2: Filosofía de la Educación

A3: Educación y Pedagogía.

A4: Práctica I.

A5: Psicología Educativa.

A6: Sociología de la Educación.

A7: Currículo Educativo

A8: Desarrollo Psicológico.

A9: Evaluación educativa.

A10: Gestión y Proyectos Educativos.

A11: Modelos y enfoques Educativos

A12: Políticas Educativas

A13: Práctica II.

Categorías y Programas Universidad B:

1. Realidad sociocultural de la escuela y temas amplios CE:

- Convivencia (violencia) (B1 P15)
- Competencias en entendimiento y práctica de dimensión social (B2 P1)
- Educación construcción social situada en realidad y practica educ. (B2 P2)
- Reflexión función social de escuela (B2 P4)
- Describir escuela en su complejidad socio cultural (B2 P5)
- Cultura organizacional entorno a calidad, equidad y cohesión social (B2 P6)
- Educación para diferenciación y homogeneización (B2 P12)
- Escolarización y mercado laboral (B2 P17)
- Pedagogía y sociedad (B2 P23)
- Educación y reproducción cultural (B2 P35)
- Cultura escolar (B2 P40)
- Competencias para clima de aula que garantice aprendizajes (B3 P1)
- Meta análisis de labor docente para mejorar convivencia (B3 P6)
- Relaciones y comunicación (B3 P24)
- Conflicto en el grupo (B3 P25)
- Resolución de conflicto en el aula (B3 P26)
- Favorecer aprendizaje de calidad manejando conflictos (B3 P9)
- Prevención de violencia en aula (B3 P27)
- Análisis relaciones familiares, escolares y culturales (B4 P2)
- Reflexión contextualizada de perfil adolescente (B4 P5)
- Rol docente integral (B5 P1)
- Reconocer cultura de contexto y estudiantes (B5 P3)
- Educación de jóvenes (B7 P11)

2. **Políticas educativas y transversalidad:**

Currículum escolar

- Currículum y valores en estudiantes (B1 P17)
- Objetivos fundamentales transversales (B1 P18)
- Currículum y sociedad (B2 P22)
- Apropriación de conceptos curriculares básicos para analizar currículum nacional (B7 P1)
- Conocimiento y reflexión de intervenciones curriculares (B7 P2)
- Análisis histórico de qué es currículum (B7 P3)
- Análisis currículum nacional y reforma (B7 P4)
- Rol docente en procesos curriculares (B7 P5)
- Reforma curricular 90 y currículum actual (B7 P12)
- Currículum ed. Media (B7 P13)
- Contextualización curricular (B7 P20)

Evaluación educacional

- Evaluación y sociedad (B2 P24)
- Evaluación de y para los aprendizajes (B9 P1)
- Análisis de implicancias de evaluación (B9 P2)
- Visión amplia sobre evaluación (B9 P3)
- Evaluación contextualizada en torno a procesos de enseñanza aprendizaje (B9 P4)
- Estrategias para diferentes tipos de aprendizaje: saber, saber hacer y ser (B9 P8)
- Analizar sistemas de medición de calidad educativa (B9 P14)
- Concepción de evaluación en el sistema educativo chileno (B9 P17)

3. **Valores democráticos:**

- Desarrollo de razonamiento moral (B1 P2)
- Proponer soluciones éticas en base a valores (B1 P5)
- Fundamentos antropológico-éticos de la educación y la equidad (B1 P7)
- Equidad, fraternidad y calidad en educación (B1 P8)
- Valores y conciencia (B1 P10)
- Libertad, responsabilidad (B1 P12)
- Justicia en un aula (B1 P14)
- Valores (estudiantes) (B1 P19)
- Propuesta de educación en valores (B1 P21)
- Implementación estrategias de valores (B1 P22)
- Aprendizaje como interrelación, importancia de conocer heterogeneidad (B3 P3)
- Convivencia orientada a equidad, confianza, solidaridad, respeto y resolución de conflicto (B3 P5)
- Promoción de equidad (B3 P20)
- Escuela inclusiva (B3 P23)
- Inclusión estudiantil (B5 P10)
- Metodología colaborativa (B6 P3)

4. **Desarrollo socioemocional:**

- Sentimientos morales (B1 P13)
- Desarrollo emocional a través de interacción (B3 P15)
- Educación del carácter (B1 P20)
- Aprendizaje y desarrollo de ser humano integrado (B4 P4)
- Desarrollo psicológico de adolescentes (B4 P12)
- Colaboración con otros actores escolares para favorecer desarrollo socioemocional y ético-valórico (B8 P7)

- Aporte de la disciplina al desarrollo integral para la vida de los estudiantes (B8 P8)

5. **Formación ciudadana:**

- Distinguir ideas y principios entorno a responsabilidad educativa (B1 P3)
- Familia-institución (B1 P16)
- Método-diálogo-debate (B1 P24)
- Proyecto ético (B1 P27)
- Toma de decisión fundada (como responsabilidad ética) (B1 P1)
- Ciudadanía (B2 P25)
- Ciudadanía en enseñanza media (B2 P26)
- Desafíos en ciudadanía en sistema escolar chileno (B2 P27)
- Toma de decisiones de prof. Consideran calidad (B3 P2)
- Privilegiar trabajo colaborativo y participación activa de estudiantes en aprendizaje (B3 P4)
- Participación (B3 P17)
- Práctica consistente con principios éticos de universidad (B5 P17)
- Participación comunidad (B8 P21)
- Docente en relación con comunidad educativa (B5 P2)

Programas utilizados:

B1: Ética profesional en Educación

B2: Educación y Sociedad.

B3: Gestión de Aulas Heterogéneas.

B4: Desarrollo y Aprendizaje del Adolescente.

B5: Práctica Profesional

B6: Seminario de Investigación en Educación Media.

B7: Currículum

B8: Práctica Inicial

B9: Evaluación en la Educación Media.

Entrevista Universidad A:

E: ya, bueno, primero que todo y ya se lo había dicho hartas veces al profe yo, le quería agradecer porque igual de repente yo sé que es complicado fin de semestre.

R: claro, las notas, las actas, todo eso, se complica, pero bueno

E: aunque en verdad, siempre es complicado, porque antes era periodo de prueba, antes clases, entonces es como difícil encontrar un periodo que no diga, eeh, ideal

R: o diga que no tenga nada que hacer {risas}

E: claro, pero igual yo le agradezco hartos la disposición porque igual fue como encima, yo le había dicho al profe Marcial antes, pero él también estaba súper ocupado, entonces obviamente yo no lo quería presionar y...

R: ayer vino él y me contó, no, mira mañana, mañana, cosa de ir cerrando las cosas...

E: obvio, yo le dije apenas sea, mejor en verdad, así que, bueno, eso, le agradezco, eeh, yo así como la lógica, es que obviamente le quería hacer algunas preguntas generales, eeh, y después tal vez algo un poco más específico, de orientación educacional en particular, y en ese sentido me gustaría, eeh, partirle preguntando desde su perspectiva también, y desde su posición, ¿cuál considera usted que es como la impronta, o el sello particular que tiene el futuro docente que estudia en esta universidad?

R: mira, yo creo que el sello que distingue a los estudiantes de esta universidad es el hecho que son formados y ellos también escogen y eligen y es como su decisión trabajar en lugares que, eeh, revisten, si tú quieres, mayores problemas, eeh, los chiquillos de acá se desenvuelven muy bien en todos estos sectores que tienen, llamémosle falencias o tienen problemas de índole socioeconómico, ¿ya?, eeh, se definen o los definimos como todo terreno, porque tienen esa capacidad de ir a los colegios que muchas veces no son escogidos desde otras instituciones, porque son los colegios con menos recursos, tienen un rol social, tienen una consciencia social muy marcada, muy marcada, entonces ellos sienten que su función tiene una finalidad mayor cuando están trabajando en sectores vulnerables, les va muy bien, son valorados, y tienen ese compromiso muy marcado, entonces a mí me parece que independiente de lo que dice el perfil, las competencias declaradas, aunque también ahí se indica, ¿no cierto?, este rol social que tiene esta institución, sobre todo porque además es una institución pública, entonces ahí hay un compromiso con la sociedad, marcada y fuerte, y yo siento que eso tienen por un lado, y por otro lado la capacidad de poder trabajar con mínimos elementos, con mucha creatividad, entonces me parece que esos son los rasgos que más distinguen a nuestros estudiantes.

E: ya, sí, en todo caso, desde mi experiencia yo creo que es muy similar...yo tengo muchos amigos que han estudiado aquí y obviamente siempre ese es como el centro de cuando hemos discutido cuestiones un poco más académicas, eeh, pero yo creo que siempre es importante un poco como confirmar que ese también es como el

sentido, me da la impresión a mí, que se le quiere dar y que yo lo encuentro súper valorable, porque le agrega un plus, eeh, súper grande.

R: y esto, eso es de siempre, yo llevo más de 20 años trabajando acá, y tú ves que los chiquillos de repente tienen... bueno, siempre van a haber otros casos, pero la mayoría su función es esa, trabajar en aquellos sectores que realmente el profesor o la profesora son más que necesarios, y son lugares donde otros no van, porque es muy complejo, porque no hay recursos, porque es peligroso, por todo lo que quieras, pero ellos están ahí, sí.

E: y ese es el enfoque también que le quiere dar la universidad por lo...

R: sí, siempre está ese compromiso social

E: mmm, ya, eeh, ya con respecto a la formación inicial y relacionándola un poco con la convivencia escolar, y también con lo que conversamos un poco antes, desde esta perspectiva como súper amplia, eeh, según lo que usted ve, según lo que considera en este, en esta formación general, eeh, ¿cuál sería como la importancia o el posicionamiento de habilidades relacionadas con convivencia escolar, eeh, en la formación inicial? cómo lo vería usted si se ve también, además, como una cuestión, eeh, un poco instrumental de repente en algunos lados, o como saber manejar, para no sé, conseguir mejores resultados, o si tiene que ver más bien con una cuestión valórica, cómo lo ve usted.

R: a ver, yo siento que hay un cuestionamiento aquí muy marcado hacia todo lo que son los instrumentos que intentan o pretenden medir calidad, y que pretenden establecer rankings, eeh, no es una crítica por la crítica, sino que va en el sentido que lo que aquí se trabaja con los chiquillos es, ¿no cierto?, una mirada más amplia de lo que es la educación, entonces frente a esa mirada amplia que qué es lo que es un sujeto, o una persona, que está educado, que está formada para, ¿no cierto?, y frente a eso hay muchísimas críticas, frente a los modelos actuales que están imperando, que son modelos más bien vinculados con mercado, porque aquí lo que se pretende es que los chiquillos salgan y que su función sea la la la, el trabajar, el colaborar, el coayudar en la formación de personas, y la formación de personas no está vinculada, o no dice relación con puntajes, no dice relación con aquello, sino que es una formación integral.

Desde siempre se han trabajado los objetivos fundamentales transversales, se le da una importancia y los chiquillos tienen, ¿no cierto?, entre otras actividades de aprendizaje, está la revisión de las matrices curriculares, está qué plantean los OFT, que ahora son los OAT, y, eeh, hay todo un análisis de aquello, desde que aparece el Marco para la Buena Enseñanza también se toman, ¿no cierto?, lo que corresponde a crear un clima grato para poder favorecer los aprendizajes, y eso siempre se está replicando, y siempre se está, además, indicando, inclusive con la práctica dentro del aula, qué significa que yo de un clima de respeto, un clima que propicie los aprendizajes, entonces eso es una tarea que se hace desde siempre con ellos, pero sí que hay asignaturas que son las que lo implementan en función de las competencias, de los contenidos, en función de las finalidades que tiene, y ahí tú tienes, yo me atrevería a decir la asignatura... bueno, los chiquillos parten con práctica desde el

primer semestre, la práctica sí que te va a reportar realidades y, ¿no cierto?, nosotros tenemos un modelo que este año está en la implementación en relación a todas las carreras de media, y, eeh, desde ahí que los chicos comienzan a ver la realidad de aula, comienzan a identificar focos de problemas, y qué es lo que ocurre con todo este tipo de relaciones, entonces a mí me parece que, dentro de determinadas asignaturas, como son las prácticas por un lado, como es educación y pedagogía, como es Modelos y Enfoques Curriculares, Currículum, Evaluación, porque en Evaluación también se incorpora el componente ético de lo que significa evaluar, y por supuesto que Orientación, son asignaturas que son piezas claves, agrégale Sociología, Filosofía, entonces todos ellos llevan un componente que dice relación de una u otra manera está vinculado con los grupos humanos, con lo que es convivir con los otros, el respeto hacia la diversidad, esos temas son temáticas frecuentes dentro de lo que corresponde a currículum.

E: ya, eeh, me quedó súper claro, de hecho me ahorró una pregunta futuro {risas}, eeh, bueno, también, tampoco, o sea, cambiando un poco de tema porque todo lo que pensaba preguntarle ya me lo respondió, eeh, con respecto a la construcción de los programas, yo igual lo había hablado un poco con el profesor Marcial, algo me había dicho, pero ¿cómo es el proceso de construcción de estos programas en particular? Y tal vez cómo es en particular con Orientación Educacional o con todos los que son de esta formación como general, en pedagogía de...

R: claro, bueno nosotros como departamento pedagógico, nos encargamos y trabajamos con todo lo que corresponde la parte de educación y pedagogía, que no es tampoco algo exclusivo, porque por cierto que todas las especialidades contribuyen a ello, eeh, a ver, el plan actual, que es el plan Mim, ese se generó y parte desde los distintos departamentos, aquí se forman comisiones, hay una comisión que es la comisión de docencia, que es la que va a coordinar todo el trabajo y están, ¿no cierto?, las coordinaciones por cada una de las asignaturas, ¿Quiénes forman parte?, los profesores que hacen la docencia, y estos profesores que realizamos la docencia, la dirección designa a alguien que es el coordinador de grupo, se...los programas se realizan, inicialmente, se miran las necesidades que están, se les da una estructura, que parte esta estructura con los principios teóricos y filosóficos de las distintas asignaturas, y en seguida se hace el despliegue en función de lo que está, ya sea a nivel de bases curriculares, ya sea a nivel de lo que aparece o lo que se publicita como necesidades en la prensa, en los medios de comunicación, y lo que uno también como profe, con experiencia en el área ve qué es necesario, entonces uno...ahí se ponen los grupos de contenido, y después de eso, de grupos grandes, tú vas haciendo el desglose, esta es una universidad que suele tener conflictos y problemas, esos conflictos y problemas muchas veces significan, eeh, cambios de actividades, significa no realizar todas las horas que se deben realizar, por lo tanto al inicio del semestre se reúnen cada uno de los grupos de profes, por cada asignatura, y ahí establecemos cuáles son aquellos contenidos que tú sí o sí tienes que colgar, cuales son los que vas a cautelar, ¿no cierto?, que sí o sí tienen que ser trabajados porque son los claves, ¿ya?, los otros fantástico, no es que no lo sean tan claves, pero hay, por ejemplo, contenidos, que son muy teóricos y que tú perfectamente no necesitas abordarlos dentro del aula, sino que perfectamente puedes otorgar o poder indicarles la bibliografía, capítulos a leer, entregar un paper, o sea, no necesariamente que se

realice en la clase, en el aula, sino que también puede ser por investigación, entonces así se salvaguardan que aquellos que sí son clave, sean realmente bajados, y socializados por los estudiantes, ¿ya?, los problemas aquí se revisan anualmente, hay una revisión anual, hay, ¿no cierto?, los profes, cada uno, reporta lo que les pasó en sus aulas, qué es lo que los chiquillos dicen que es importante y significativo, y qué es aquello que uno precisa a lo mejor tratarlo, pero asignándole menos cantidad de horas, y ahí se hacen las adecuaciones, se revisan año a año y ¿no cierto?, se supone que ahora, después del claustro, va a haber un cambio y ahí hay que... vamos a tener que determinar cómo van a quedar estos programas estructurados, qué es lo más importante que deben tener, el departamento trabaja así.

E: sí, o sea, básicamente al principio de cada semestre se ven como estos contenidos indispensables

R: claro, los claves, o sea, que de acuerdo a la experiencia de cada uno, ¿cuáles son los que sí o sí tienen que ser tratados?

E: sí, igual lo entiendo hartito, si nosotros en Chile también tenemos...funcionamos como sabiendo que en general en el semestre por lo menos, va a haber una o dos movilizaciones...

R: que van a haber marchas...

E: claro.

R: y todas esas cosas, entonces tú ya sabes que 18 semanas no van a ser...

E: no, {risas}, bueno, sí, y uno tiene que aprender a trabajar con la contingencia en verdad, porque si no, si pretende que todo sea así...

R: ahora, en el caso de Orientación, este tiene también, reviste como...los chiquillos tienen que estar bien preparados en orientación, ¿por qué?, porque la práctica final que es la profesional, tiene dos componentes, los componentes son práctica en la especialidad, y práctica en jefatura de cursos y orientación, entonces el estudiante tiene que estar en condiciones de poder asumir ese rol, ¿ya?, y uno muchas veces, claro, en el mismo diagnóstico que uno realiza, una de las preguntas dice relación con tu experiencia cuando fuiste estudiante en básica y/o media, cuéntanos qué pasaba y cuál es tu visión que tienes del consejo de curso y orientación, habitualmente es bastante pobre, habitualmente es, ¿no cierto?, la experiencia de ellos es como la hora pa' ponerse al día, para conversar del fin de semana, para que el profe revise las pruebas y ustedes estudien, hagan un cuestionario, habitualmente eso es lo que te arrojan los diagnósticos, son muy contados los establecimientos que los chiquillos han estado y que ellos rescatan la importancia que tuvo, entonces desde esa perspectiva, nosotros con ese panorama, partimos diciendo esta situación ustedes son los encargados de cambiar, de revertir, orientación y consejo de curso son claves para la formación de las personas, entonces ahí los chiquillos toman consciencia, de que ellos no pueden ir a hacer o hacer que sus futuros estudiantes vivan experiencias que carecen de sentido.

E: sí, de hecho, recuerdo que yo también estuve en un colegio...yo soy psicólogo a todo esto, pero muy ligado a lo escolar desde un punto de vista como amplio, no de consulta, no, no, eso no.

R: no clínico, sino educacional

E: sí, sí, educacional, educacional, eeh, y claro, lo de orientación, si uno no insistía de repente en darle así como la relevancia que considerábamos tenía como instancia de repente, incluso hasta democrática, de discusión, eeh, no, pasaba lo que usted señalaba, revisar pruebas, que los estudiantes hagan a veces facsímiles, Simce, PSU.

R: como la hora de libre disposición, hagan lo que quiera, calladitos sí, pero hagan lo que quieran.

E: o lo otro que pasaba harto me acuerdo, eeh, la organización de los viajes, de fin de año, todo el año prácticamente organizando...

R: claro, a dónde vamos a ir...

E: sí, organizando el viaje de fin de año, eeh, en este sentido en la construcción como de estos programas, en esta asignatura en particular, y habiendo conversado un poco de convivencia y como con esta temática amplia, de hartas temáticas pequeñas, y obviamente también muy relacionado con los objetivos de aprendizaje transversales, eeh, las temáticas se toman como en su especificidad, así como tal vez en este ramo vamos a ver violencia o clima, o en algún momento se habla de convivencia en general.

R: no, está dentro del programa de contenidos de convivencia escolar, y es clave, está dentro de los contenidos que se van a desarrollar, nosotros desarrollamos cuáles son los contenidos clave que nosotros...el origen de la orientación, los principios filosóficos, psicológicos...después vamos viendo el origen del consejo de curso, la finalidad que tiene, los cargos de la directiva, qué es lo que...ah, roles y funciones del profe jefe también están presentes, la circular 600 que todavía está vigente, bastante antigua pero está, eeh, hacemos una revisión a los programas que están, con los cursos que tiene el programa de orientación, yo este año trabajé con los dos cursos que tenía, porque el ministerio planteó un pilotaje de bases curriculares de orientación que van de séptimo a octavo, primero y segundo medio, ¿ya?, entonces eso igual lo trabajé con los chiquillos porque tienen que estar como al día con lo que está ocurriendo y en el sentido que mira, esta es una propuesta, no sabemos cómo va a quedar, pero lo que está planteado son los ejes que se rescatan como importantes, ya, después nosotros trabajamos con violencia escolar, es uno de los temas que está dentro del programa, nosotros vemos la ley, vemos el manual que tiene el ministerio, los chiquillos lo tienen presente, lo trabajan, lo analizan, el por qué la importancia, y después que nosotros trabajamos toda esa base, bueno el consejo de curso, su estructura, los tipos de consejos que hay, lo que es la orientación, lo que corresponde la unidad, y dentro de eso después ellos tienen...porque el ideal sería poderlos llevar a terreno a cursos reales, pero eso, no se da, ¿ya?, además, son grupos grandes, entonces cuándo vas a poder con treinta y tantos chiquillos, dónde los llevas, para que cada uno haga una hora, imposible, entonces lo que se hace son clases simuladas, y una de las temáticas

que se pone, es convivencia escolar, y ahí ellos dentro de convivencia, hacen una serie de subtemas, subcategorías dentro de la convivencia, por un lado ¿qué significa la convivencia?, y por otro, abordan temáticas que dicen relación con la inclusión, que dicen relación con el bullying, que dicen relación con los problemas que se dan dentro de lo que es internet, entonces todas esas temáticas ellos las tienen que abordar, en el sentido de, establecen un nivel curso, y trabajan como si fueran el profe jefe de un curso de séptimo a cuarto medio, entonces ahí ellos además, tienen que poner en práctica lo que se indica, lo que se dice.

E: claro, poner como en juego las habilidades...

R: sí, que tienen que ir desarrollando, y además que para ellos es como muy importante, porque tienen que presentar distintas metodologías, diferente tipo de material, entonces salen después con un repertorio bastante amplio

E: y en esta misma lógica de la construcción de los programas, por ejemplo al revisar los programas, nos dimos cuenta, porque yo lo revisé con una persona que estaba haciendo su memoria de grado, nos dimos cuenta que de repente habían contenidos que se repetían en...o sea, no se repetían, sino más bien contenidos que aparecían en varias asignaturas diferentes, y mi pregunta en ese sentido es, por ejemplo, el tema de la política de convivencia escolar, aparecía el manual para la buena enseñanza, se habla cuestiones de gestión de convivencia, aparecía en varias asignaturas, y en ese sentido, ¿cómo se coordina la aparición de esos contenidos?, o tiene que ver más bien con la visión o perspectiva que adopta esa asignatura en particular

R: claro, tiene que ver desde la visión que cada, lo que a cada asignatura aporta, porque una cosa es ver la convivencia escolar desde el plano de la gestión, de la gestión de ese establecimiento educacional y otra es la convivencia escolar desde mi función, desde mi rol de profesor o profesora jefe, son, claro, se complementan, pero la temática siendo la misma, cómo se aborda, como se baja al aula, tiene, ¿no cierto?, marcadas diferencias de acuerdo a la asignatura que es, además también dice relación con el nivel o la semestralidad en que está ubicada, claro, inicialmente es como una visión más panorámica, es un ubicarse en el contexto de lo que significa ser docente, cuales son las temáticas, en qué nivel, es mucho más general, pero ya en la medida, suponte tú, en el caso de orientación, yo te digo, orientación está ubicada después de modelo, está ubicada después de currículo, después de evaluación, es una de las asignaturas que ya va como cerrando el ciclo de formación, entonces tú ya tienes ahí chiquillos que ya tienen todo un bagaje, tienen una experiencia, que tú no puedes partir como lo hiciste en educación y pedagogía, que es la primera asignatura, eso es como ubícate, en este contexto estamos, que es la identidad del docente, en cambio aquí tú ya estás en una fase mucho más profesionalizada, los chiquillos de partida, en la mayoría de las carreras, han pasado por cuatro prácticas, han estado en cuatro situaciones diferentes de terreno, ellos ya se han ido involucrando, realizando actividades dentro de la sala, entonces por supuesto, que claro, no, muchas veces dicen en el caso de la práctica 1, que está en el primer semestre, desde la mirada de los adultos dicen pero qué van a mirar los chiquillos a un colegio, si vienen después de 12 años, qué te dicen los chiquillos cuando se hace la evaluación de, ellos dicen que interesante fue haber ido y mirar un colegio desde la otra vereda, hey adultos, profes...

E: si po, el rol es distinto...

R: miren lo que dicen los chiquillos, miren lo que dicen, uno como adulto, como profe, le da una significación que no es la misma que dan los jóvenes, entonces por eso es que, un mismo tema, va a ser abordado desde distintas miradas, que esas distintas miradas tienen relación con los antecedentes que yo te digo, la semestralidad, la finalidad, cosas diferentes.

E: y, en ese sentido, las asignaturas aparecen como en el mismo orden, en todas las pedagogías, ¿no?

R: no, ¿la semestralidad? No, pero sí, a ver, mira, lo que pasa es que cuando aparece este plan de estudio, aquí se establece, o se intenta establecer, por un lado lo que corresponde a la licenciatura, y por otro lo que corresponde más al perfil del profesional, ¿ya?, esto aparece, y desde la vicerrectoría, se indican que, en el plan de estudio, los departamentos distintos, van a tener, o van a poder establecer, lo que se llama las asignaturas troncales, que son las asignaturas clave, en el caso de nuestro departamento son dos los troncales: Educación y Pedagogía y Modelos y Enfoques, estas asignaturas troncales tienen una carga horaria de 6 horas, pero llevan, comillas, anexadas práctica, ¿por qué yo te digo anexadas? Porque dentro del modelo que nosotros establecimos mediante un convenio de desempeño, las prácticas no pueden estar anexadas, las prácticas son eje estructurantes, entonces esa visión hay que sacarla, hay que cambiarla, hay que reemplazarla, ¿okey?, entonces qué es lo que pasa, el troncal 1, Educación y Pedagogía, lo que alimenta, lo que forma, dice relación con el grado de licenciado, el troncal 2, tiene relación con la profesionalización de la formación docente, ahora, aquí, los planes de estudio cuando se establecen, eeh, se dialoga con las distintas especialidades, y no todos quedan ubicados, no todas las asignaturas están ubicadas en el mismo semestre, habitualmente puede haber una diferencia que algunas carreras lo tienen en el cuarto semestre, y las otras lo tienen en el quinto, hay como un semestre de diferencia.

E: ah, ya, eso es como un rango

R: es como un rango, y ese rango dice relación con la cantidad de horas, entonces lo que aquí se intentó, y lo que se hizo no está claro, por un lado está presente cuáles son las asignaturas fundantes que dicen relación con el grado, y cuáles son las asignaturas profesionalizantes, y en los profesionalizantes está currículo, evaluación, está orientación, está gestión, esas se consideran por naturaleza, las que son profesionalizantes, investigación, psicología, sociología, están dentro del ámbito de la formación base, que está dada por el otro troncal.

E: ah, ya, perfecto, igual como que tenía esa duda porque de repente cuando revisé las mallas también me pasaba que veía diferencias, pequeñas diferencias, entonces quería saber si refería como a algo en especial o...

R: particularmente fueron...llamémosle porque el vicerrector de la época decía, el negocio, es para, en función de, ya, la especialidad tiene tantas asignaturas, es que forman tantas horas, nosotros no hemos llegado a la transformación a créditos, pero en ese momento se pensaba en aquello, ¿te fijas?, entonces ya, son tantas horas,

entonces aquí o en la especialidad de formación pedagógica, no puede tener una asignatura con 6 porque nos vamos a pasar, entonces ¿cuál ponemos aquí que sea con 4?, con cuál se baja la especialidad, con cual nos bajamos, entonces esa es la razón por la cual...

E: perfecto, eeh, yo creo que de cierta forma ya me respondió esto, pero le voy a preguntar igual, que qué relevancia ha considerado usted que se le otorgaba a la formación en valores democráticos, en este sentido lo que hemos hablado de respeto, inclusión, eeh, aceptación de la diversidad, cooperación, todo eso, eeh, eso por una parte, por otra parte la formación socioemocional, que también tiene un componente importante, en esta como formación integral, de estudiante y también de docente, porque es algo con lo que me encontré mucho en la revisión bibliográfica que hice, que decía relación con que es difícil que un docente que no maneja como habilidades socioemocionales pueda hacer que sus estudiantes las construyan, yo creo que claro, tiene mucho sentido en verdad plantearlo de esa forma porque uno igual enseña como con el ejemplo, y es por...o sea, valores por una parte, valores democráticos por una parte, formación socioemocional por otra parte, y las otras temáticas que son como más entre comillas específicas como el clima, conflicto o violencia, ¿qué relevancia considera usted que en la formación se le otorga como a esas vertientes?

R: mira, a mí me parece que siendo esta universidad, un 99% pedagogía, no es solo una carrera que es pedagógica, está muy claro qué es lo que se pretende formar, y lo que se pretende formar son profesionales de la educación, como yo te decía antes, hay un cuestionamiento que nos lleva por un lado a afirmarnos al Simce, que no es el Simce por el Simce, sino que es por lo que el Simce o el Simce conlleva

E: claro, la implicancia que tiene

R: la implicancia que tiene, no hay un instrumento por el instrumento, (audio ininteligible 26:57), ¿ya?, sino que esta formación es reconocer en el otro un legítimo otro, en el decir de Rogers, de Maturana, ¿te fijas?, entonces eso está siempre presente en el aula, puede algunas veces estar explícito, el trabajo, y en otros está implícito, porque si tú no les dices esto, si tú no tienes claridad en lo que haces, no tienes claridad que por un lado tú eres modelo con estos chiquillos, que tú eres un profe, que en algún....puedes tener los mejores discursos, pero si no lo ves en tu mismo actuar, no son válidas, y eso es un trabajo permanente de ustedes van a ser profesores, ustedes tienen la diversidad del aula, ¿cómo vamos a trabajar?, ¿cómo van a entender a esta diversidad?, ¿qué es lo que van hacer?, ¿cómo vamos a trabajar con los que tienen determinados tipos de problemas?, ¿cuál es el estudio de caso que realizaste?, ¿qué propuestas tú realizas?, cómo socializamos todas estas experiencias que los chiquillos, ya sea traen por sus propias historias, o aquellas que ellos van recabando porque no solamente se les pide, bueno las prácticas en el escenario esencial en que van a terreno, pero hay muchas otras asignaturas que también van a terreno, porque tienen que estar vinculados con la realidad, y la realidad a ti te indica que, claro, por un lado están los contenidos, que son clave, pero por otro lado, está el factor humano, eso que muchos casos se ha dejado de lado, se ha desarrollado más bien una competencia por ranking, calidad de educación se vincula con determinadas situaciones específicas, pero no se vincula con lo que significa realmente formar una

persona, que es tan como fácil decirlo, una persona integral, ¿te fijas?, es como un gran título persona integral, ¿qué lleva a esta persona integral?, entonces aquello se trabaja, yo te diría en forma constante y permanente, pero tienen que entender, tienen que percatarse por su propia experiencia que ellos han vivido, que, ¿no cierto?, el profesor es un gran personaje, es un gran actor de esta sociedad, y que la sociedad no lo reconozca, es problema de la sociedad, no es problema nuestro.

E: eso es cierto

R: ¿te fijas?, entonces se tiene un rol, que no solamente es de un especialista que va a ir a dictar contenido, es una persona que está trabajando con lo que corresponde al futuro de un país, al futuro de todos, ¿te fijas?, entonces si no tenemos consciencia que de repente, claro, uno siente a lo mejor que nado sobre arena, pero si con una persona, con dos personas que tú logres rescatar de esos grupos, son dos personas que les cambió su historia de vida, que les cambió todo, entonces qué importante es todo aquello, qué importante y necesario es aquello, ¿te fijas?, entonces bueno aquí han existido aquí algunos tipos de programas que se han implementado, de repente por falta de recursos ya no siguen, pero sí hay una serie de actividades, que además, en forma paralela, vamos apuntando a cómo podemos optimizar dentro del aula, suponte tú, hasta hace más menos dos años atrás se...tú como profe, podías inscribir lo que se llamaba la pausa saludable, ¿ya?, eras tú libre, o sea no era una cosa que se te vaya a imponer pero estaba el programa pausa saludable, tú como profe te inscribías, te inscribías al curso, la sala en que estabas y el horario, entonces iban chicos que habitualmente eran de educación física, o que ya bien tenían...estaban titulados, y ellos, ¿no cierto?, enseñaban algún tipo de ejercicio, que permite optimizar el aprendizaje, que trabaje con la respiración, con la corporalidad, y por lo menos para mí eso es clave, ¿te fijas?, tienen que tener algunas herramientas, además, que le permitan que vayan más allá, de como lógicamente está dentro de los planes, sino cómo optimizamos aquellos, y realmente son temas que aquí se abordan, que se trabajan y se tratan.

E: y, en ese sentido, eeh, el abordaje de estos temas se toman como un aprendizaje propiamente tal, en el sentido que por ejemplo me encontré en la bibliografía en general, y por eso se lo pregunto también, que muchas veces pareciera que se da como que son casi habilidades con las que se nace, o como que no se aprenden, o no se enseñan, de manera como intencionada, por decirlo de alguna forma.

R: yo creo que aquello dice relación con cómo también cada profe hace la bajada, eeh, en mi opinión, en mi opinión, yo creo que el profe de universidad tiene que tener manija en la realidad del sistema educacional, a mí me parece que puede haber muy buenos profes teóricos, pero que nunca han entrado a una sala de clases, entonces te van a hacer una formación de esa perspectiva, de un ideal que aparece en la literatura, pero que no es la realidad de aula, yo creo que además uno no debería alejarse de lo que es trabajo en colegio, y eso aquí desgraciadamente no se da, yo siento que eso es algo que está en deuda en la institución como tal, los estudiantes de hoy no son los que 5 o 10 años atrás, es otra realidad, entonces si tú no conoces eso, si tú no estás al tanto de aquello, obviamente en la formación en la que tú vas a coayudar, eeh, va carecer de aquello, no por falta de conocimiento, sino por falta, llamémosle, no es de

calle sino que de colegio, ¿qué pasa en el colegio actual de hoy? ¿Qué es lo que los chiquillos, los adolescentes, los pre-adolescentes están viviendo? ¿Cuál es esa realidad?, yo creo que ahí hay un aspecto desde mi punto de vista, deficitario, aquí todavía hay una visión media peyorativa de las prácticas, no se ve la práctica como algo importante, porque la práctica a ti te habilita, porque tú igual vas a un colegio, tomas contacto con las directivas, ingresas a una sala de clases, y ves la realidad actual, yo siento que desde mi punto de vista, yo creo que ningún profe de esta institución podría estar si no tiene aunque sea un curso en algún colegio del sistema, con uno me conformo, porque o sino tú vas a estar dando lindos discursos de lo que debe ser y ¿qué pasa en el aula de ahora po?, si no es el aula que tú estabas estudiando, imposible

E: sí, no, es cierto

R: yo creo que eso para mí es un aspecto deficitario, lo otro dice relación con que la gente que va a práctica o muchos sienten que ir a práctica es un castigo, ¿te fijas?, entonces quedas como encerrado dentro de una realidad que esta, pero que no es la realidad del sistema, no son los chiquillos como eran antes, ¿te fijas?, entonces cómo puedes tú formar profes si no tienes ese manejo de...no puede ser la calle, del colegio, de lo que pasa hoy, hoy en los colegios, no de lo que pasaba 3 años, 5 años atrás.

E: o sea, igual en este sentido como que la práctica es súper importante igual, para formar también en convivencia, esa es como la impresión que me queda en particular.

R: en todo, porque si no, tú claro, vas a pasar la ley, vas a pasar esto, vas a hablar de todos los temas, pero ¿qué es lo que pasa con los chiquillos?, ¿qué es lo que sucede? ¿Por qué hay tanto bullying? ¿Por qué hay tanto de aquellos problemas? Yo veía que hay como una moda que salía en la televisión hoy en las noticias, de amenazar a las personas, entonces decían que el que más fuerte amenaza, es el más respetado, y eso todo se sube a las redes sociales, entonces ¿cómo tú logras trabajar aquello?

E: entonces todo eso como que lo central ahí es la práctica, en como los ramos de práctica, y también las asignaturas que usted me decía también, que tienen como una relación con...

R: tienen una actividad concreta con colegios reales, todo ocurre ahí.

E: bueno, yo igual se lo había señalado en un principio, cuando le conté por qué estaba aquí, eeh, y también aquí en particular, eeh, que esta asignatura trabaja como temáticas de convivencia escolar, en mayor medida, y ahí tengo como un par de preguntas en especial, primero si respondía a algo en particular, en el sentido que obviamente los nombres de las asignaturas tienen un...implican una significación en particular, y orientación educacional tiene una gran carga de cuestiones relativas a la convivencia escolar, eso por una parte, y por otra parte, y también considerando como las contingencias que aparecen en las universidades, eeh, públicas, con qué nivel de profundidad usted cree que se puede abordar, todos estos temas, porque y la pregunta también va cuando nosotros de repente veíamos el programa de orientación educacional, veíamos de repente que por ejemplo en una unidad, salía una cantidad de temas que son potentes, como por ejemplo salía violencia, eeh, relaciones de conflicto,

pero no sé cómo ve usted que de repente se puede profundizar en esos temas, que además aparecían como únicamente en este programa en particular.

R: sí, esa es una complicación que tiene, por la carga horaria, orientación hasta con el programa, perdón, con el plan FID, tenían 6 horas, y ahora actualmente tiene cuatro, entonces uno como profe, eeh, no alcanzas a cubrir el 100%, ¿cómo intentas mejorar? O ¿cómo uno intenta, no cierto, el poder desplegar todo lo que aquello dice?, yo habitualmente, por razones de estos paros, marchas, todo aquello, tengo un material que es complementario, con eso yo me cubro, ¿ya?, porque si tú quieres en forma sencilla está la explicación y después viene un despliegue, unas sugerencias de actividades, y todo, porque como que es la única forma, las horas no te dan, para la totalidad del programa, no, imposible, no alcanzas a tratarlo en profundidad, lo que tú puedes hacer son como menciones honrosas, la violencia, el tema, maltrato, problema que está entre...el maltrato que está dentro de nuestra población, hay cifras que indican que los sectores o los grupos etarios más maltratados son los niños y los ancianos, que es lo que ocurre con aquello, ¿te fijas?, entonces trabajas a lo mejor mucho con lo que son cifras, hay comunas que entregan muy buenos datos, para que los chiquillos vean todos estos tipos de violencia, no solamente dice relación entre los pares, sino que la violencia que está en la casa, cómo aquello se reproduce, estos modelos que llevan a lo que yo sufrí o lo que yo estoy sufriendo también me desquito, todo eso, ¿te fijas?, todo aquello se indica, hay chicos que lo toman para su clase simulada, porque ellos quedan como...uno les entrega ejes, estos son los ejes, con estos temas generales vamos a trabajar, aquí están las posibilidades, nos sorteamos, qué es lo que van hacer, ellos cuentan en qué nivel y cuál va a ser la temática que van a abordar dentro del eje, y uno intenta que aquello sea lo más completo posible, no que todos se repitan con lo mismo, sino que sean diversos los temas, porque ellos precisamente pueden, no cierto, intercambiar material que hicieron, los ppt, lo que sea, con el sentido que cada uno quiere, con el repertorio importante de temas, dignidades, de planes, de material, todo, que después le van a servir, por un lado, para su práctica, y por otro lado, su desempeño profesional, porque vas a tener temáticas, que no van a estar abordadas y no están presentes en ningún tipo de texto, ¿te fijas?, ahora, en el caso suponte tú de psicología corta bastante, porque psicología también toma estas temáticas, no son exclusivas de orientación, también los toca, también las toma y también las desarrolla, entonces tú de repente te encuentras con cursos que dependen del profe que hizo psicología, vienen mucho más preparados para, ya tienen todo un aprendizaje, tienen aprendizaje de pregrado necesario.

E: eeh, bueno y, eeh, unas preguntas un poco específicas, de la asignatura que de repente como que me llamaba la atención ciertas frases, de repente que aparecían en el programa, y tal vez no solo en este, tal vez aparecían en otro, por ejemplo cuando se habla de participación activa de los estudiantes, se refiere como a participación activa en las clases, eeh....

R: en las clases, en lo que corresponde a las clases, ¿ya?, aquí los chiquillos van a ser profes, está claro, y un profe tiene que tener y tiene que manejar un buen discurso, tiene que comunicarse, formularlo de manera adecuada, entonces tú de repente todo aquello lo vas manejando, suponte tú ellos tienen...utilizan un vocabulario de gente de su edad, ¿okey?, estamos bien, de acuerdo, pero tú aquí te estas formando para

profesor, por lo tanto aquello no corresponde, tampoco pretendemos que hables como ...

E: como un erudito

R: claro, como un erudito, tampoco es ese el cuento, pero uno no puede como profesor estar nivelando hacia abajo, tiene que hacerlo hacia arriba, entonces hay conceptos que tú tienes que ocupar, hay formas de construir discurso, qué es lo que dice ese discurso que está señalando, cómo te vas a vincular con los apoderados, que no es lo mismo trabajar con los chicos que con los apoderados, cómo te vas a vincular como profe jefe por ejemplo, con las autoridades del colegio, qué es lo que vas a plantear, entonces eso es lo que se busca en los chiquillos, no que escuchen recetas, sino que ellos en sus distintas actuaciones, vayan demostrando aquello, por eso es que se arma una participación activa, ¿ya?, mucho de lo que se realiza lo tienen que construir y aportar ellos, no es aquí el asunto que te vienes a sentar y escuchar a un profe hablar, hablar, hablar, y después a ver otra clase al profe hablar, hablar, hablar, y tú vas a mover como el perrito de auto la cabeza así, sí profe estoy contento, no se busca aquello, ah?, aquí se busca, claro, aquí muchos se plantean generar un pensamiento crítico, una reflexión, y eso se busca, y eso se da, y se propicia dentro del aula, ellos están acostumbrados a opinar, a participar, a cuestionar, y uno tiene que reconocer que uno no es poseedor de la verdad, ni de todo el conocimiento, lo vamos a construir de forma conjunta, a eso se refiere esta participación activa.

E: y, ahora lo que usted recién me mencionaba por ejemplo, de la relación con los padres, en la relación de repente con los administrativos, eeh, yo pienso un poco en esto de la construcción de la comunidad educativa, ¿cómo se ve, de repente, la construcción de comunidad educativa con toda esa, también diversidad de...?

R: complicado, porque ponte tú, en la práctica 2 los chiquillos van a observar los distintos tipos de práctica que se despliegan en los colegios, y ellos hacen como una suerte de triangulación, entre lo que es por ejemplo, el liderazgo, lo que es la práctica discursiva que está presente, en lo que decimos, cómo aquello está presente en el PEI y qué pasa con la cultura dentro del establecimiento, o sea, hay una concordancia o esta cosa es como una dicotomía, o tiene o son totalmente distintos, entre lo que yo digo en el PEI y lo que yo veo que pasa, entonces ese análisis, ellos lo realizan, y van y observan distintos despliegues de las distintas...la gestión curricular del aula, qué es lo que sucede de repente te dicen, mire este es como un colegio, personalista, humanista, y finalmente dentro de lo que pasa en el aula, nada tiene que ver con los principios, y esas comparaciones las realizan ellos, en lo que corresponde a práctica 2, van ellos ahí a ver los modelos y enfoques, qué es lo que está declarado, qué es lo que se hace, qué es lo que dicen los distintos tipos de reglamentación que el colegio tiene, las declaraciones de principios, ah?, y eso es lo que ellos tienen que analizar, y trabajar, para que se percaten que uno puede ser lo que se declara, y lo otro es lo que sucede, y de repente no hay entre los dos una armonía.

E: claro, a veces aparecen esas incoherencias

R: totalmente, y no es poco, ah?

E: no, no, de hecho, yo igual he estado harto en colegios, en aula también porque también entendía que tenía que meterme a aula si quería un poco legitimarme también, con los demás profes, porque fue fundamental el manejo que y las complicaciones también que aparecen en el aula y claro, de repente uno ve que hay prácticas que están un poco naturalizadas, y son súper incoherentes de repente con el discurso, y con los PI en particular que, a veces los PI son como tan...

R: es como un poema, todos nos amamos, se propicia el diálogo, y los chiquillos van a hacer...los estudiantes van a hacer una petición y ni te escuchan, no, no, no, salga, salga, usted no tiene idea, ¿qué pasa po?, hagamos ese análisis profundo, crítico de lo que sucede, cuando digo crítico no digo que vamos a decir que todo está bien o que todo está mal, sino que como nosotros vemos a los futuros docentes {hay una interrupción en la entrevista}

E: eeh, ya, sí, sí, otra cuestión como específica del programa es que en algún momento determinado se habla de convivencia escolar exitosa, y como que no entendía a qué se refería el...convivencia escolar exitosa, tiene que ver con...

R: ¿exitosa? No me acuerdo que lo diga el programa.

E: así recuerdo que aparecía, igual era un poco extraño.

R: a lo mejor no es el último programa

E: puede ser, no sé

R: porque yo, mira, yo hace mucho tiempo que no hacía orientación, yo me reincorporé a orientación este año, como yo, dentro de la gente que hace orientación, soy la única que tiene jornada completa planta, entonces obviamente me pusieron de coordinadora, por esa razón, ¿te fijas?, pero yo no recuerdo lo de exitoso.

E: ya, sí era como un, tal vez fue como...

R: puede que esté, ah?, puede que esté, pero puede que no sea el último de los programas, se me ocurre, porque yo no lo recuerdo, es como bien extraño, y sí es así hay que cambiarlo ya, lo voy a buscar y lo voy a revisar, pero la verdad no lo recuerdo como exitoso.

E: puede que no sea el último, me parecía que era el último pero no estoy seguro, y bueno, como una de las últimas preguntas, que tiene relación un poco con lo que hablamos en el principio, hablábamos de esto de la evaluación, y todo eso, ¿cómo cree usted, por ejemplo, que se podrían evaluar estos, eeh, como estas temáticas relativas a la convivencia escolar? Entiendo evaluación no necesariamente como una medición ni calificación, está claro que...

R: ¿a nivel de sistema o a nivel de acá, institucional?

E: aprovechemos de los dos

R: eeh, mira, yo ahora...yo también hago evaluación, entonces los chiquillos tienen bien claro que existen distintos ámbitos en que uno va evaluar y tiene que entender que la evaluación supera lo que es medición, y lo que es la calificación, ¿ya?, los chicos acá, ellos, eeh, currículo, aprenden o se propicia el aprendizaje y lo que corresponde a el diseño de unidades y de planes de clase, y dentro de lo que es, como está ahora, actualmente, de enseñar, no cierto, las actividades de aprendizaje y evaluación, entonces ellos tienen esa suerte que deben, entonces, cuadrar el aprendizaje y evaluación con los indicadores, y esos indicadores, por cierto, dicen relación con la parte más bien actitudinal, lo que es muy difícil de poder evaluar, entonces cuáles van a ser los procedimientos que voy a utilizar, yo estudiante para percatarme que lo que planteé como finalidad, mis estudiantes lo lograron, entonces ellos tienen que trabajar su cabecita, analizar de qué manera, o qué actividad voy a realizar yo como profe, para darme cuenta que mis potenciales estudiantes, lo lograron, ¿okey?, ahora, nosotros dentro de acá, utilizamos distintos tipos de instrumentos, ¿ya?, y frente a aquello, claro, uno va suponte tú cuando {interrupción entrevista}, entonces qué es lo que sucede, suponte tú cuando nosotros hablamos de clase simulada, nosotros practicamos con los chiquillos la auto, la co, y la hetero, ¿ya?, como lo trabajamos con rúbrica, entonces ellos se van adquiriendo el manejo y les va a permitir tener una mayor cantidad de herramientas, como para poder verificar el logro y el aprendizaje que están propiciando, entonces trabajamos de esa forma, y ellos tienen, a ver, pero miren, vean, cuál fue la actividad que definiste de aprendizaje, tú no puedes estar vendiendo manzanas, y después le vas a pedir peras, tienes que estar ahí presente, ¿qué es lo que vas hacer?, qué se yo, observación directa, que los chiquillos están diciendo que van a tener que construir un paper, que van hacer un afiche, ¿cuál es el mensaje que va en el afiche?, tú te vas a dar cuenta si es que ese mensaje dice relación con lo otro, así se trabaja, de esa forma.

E: y desde su opinión, ¿cómo se podría manejar este nivel más amplio? ¿Así como de sistema? ¿Cómo se podría evaluar la convivencia escolar?

R: {suspira}, de poder, hay varias vertientes ahí, varias, muchas, yo creo que una de las cosas, se me ocurre, ¿no?, dentro de los establecimientos educacionales, yo creo que tendría relación con realizar focus con los estudiantes de distintos niveles, porque ahí está la clave, si ellos son los que saben del cuento, pueden haber listos reglamentos, pueden haber declaraciones de principios, pero los que están dentro del aula son los chiquillos, entonces a lo mejor realizar focus, trabajar con los profesores, cómo ellos lo visualizan, qué es lo que ven, dónde están los nudos críticos, cuáles son las razones, que ellos ven que dificultan la convivencia escolar, que corresponde a un sistema que busca la persona ubicarlo en un sector, en un lugar preponderante, respetar sus derechos, entender su diversidad, pero yo creo que hay que trabajarlo, pero se me ocurre que los recursos no están dados como para aquello, no solamente los recursos materiales, sino que también los temporales, los marcos que....puede haber un análisis profundo y cuando digo análisis profundo no es que nos vamos a sentar a conversar por horas y horas, sino qué es lo que uno ve en las aulas, y eso involucra no solo a los profes, sino que involucra a toda la gente de la comunidad o del establecimiento, porque no todos los establecimientos constituyen comunidad, pero por ejemplo, ¿no cierto?, el portero, el portero tiene una visión general, como llegan los chiquillos en la mañana, quienes son los que salen corriendo, te pueden aportar en

información que no siempre es considerado como importante, entonces yo creo que si uno quiere favorecer la comunidad hay que trabajar en serio, no basta con que exista un encargado de convivencia, o que ese encargado de convivencia no puede ser el único responsable, todos somos responsables de la convivencia, yo mismo, si yo soy un profesor prepotente, que reto a un chico, le llamo la atención en público, que gritoneo, oye cómo después le voy a decir que hay que convivir como hermanos, o si yo le llamo que usted es ignorante cómo se le ocurre preguntar esa tontera, ¿te fijas?, entonces yo estoy entregando ahí un mensaje que no corresponde, entonces {interrupción}

E: bueno, en general, igual eso era lo último que le quería preguntar, bueno igual tiene que ver también con una inquietud un poco más transversal a la tesis en sí mismo, porque yo creo que es una preocupación importante de...porque si uno habla de convivencia también es importante, de la misma forma que es importante ser coherente entre el discurso y la práctica, también es importante ser coherente con las evaluaciones porque la evaluación a final de cuentas muestra lo que importa, porque pareciera ser que lo que no importa no se evalúa, o solo se evalúa lo que importa

R: claro, y eso es lo que uno trabaja mucho en la evaluación, ah, en el sentido de cuando uno habla de evaluación, prueba, no el cuento no es prueba, o sea, prueba es uno de los instrumentos, pero no es el único, y tienen que tener la capacidad para, o sino, uno trabaja en función, y lo que queda pendiente pasa para la parte de orientación, todo lo que corresponde con la parte actitudinal, no puede que tu llenes un informe con los creo y los pensé de lo que estai observando, ¿te fijas? Pero cómo yo soy más fidedigno en lo que estoy evaluando, este cuento no es menor, por lo menos que uno ve dentro de lo que es el sistema deficitario que hay, dentro del sistema que es la evaluación, es como el (palabra ininteligible 57:30) súper hiper pobre, la evaluación prueba, si no es prueba, no hay evaluación, ¿te fijas?, esa es una situación real.

E: sí, es cierto en verdad, y es una preocupación también que espero abordar de alguna forma, en algún momento, eeh, bueno eso, no sé si quería decirme alguna otra cosa.

R: no, yo siento que es un tema muy bueno el que tú estás abordando, yo creo que, yo siento que como un poco se ha perdido el norte en lo que es la formación, bueno ahora mismo en esta propuesta que tiene el Mineduc de las fases curriculares, que no le asignas tiempo, no le asignas horas, dices entonces pa tener una hora, una hora para esta formación, claro estoy de acuerdo, todos contribuimos, se supone los profes, todos aquellos, pero una hora, y una hora si es que, porque en lugar de consejo de curso, vemos orientación, o si no que la dirección del establecimiento saque dentro de las de libre disposición, pero si todos los colegios están ensayando, están ensayando Simce, están ensayando... lo dedican no a lo que debería...como surgen las ATE en su origen, no lo dedican a aquello, entonces yo siento que no se le da el lugar que corresponde, es lo que yo pienso, porque orientación es clave, bueno por otro lado está lo que decíamos al inicio, no?, la experiencia que vivieron los chiquillos y que les dicen que era la hora para... todo y para nada po, hagan lo que quieran.

E: bueno, eso, le quiero reiterar mi agradecimiento, de verdad para mi obviamente es importante, y creo que uno tiene que ser agradecido de estas instancias que sirven mucho

R: yo siento que cuesta tanto de repente encontrar gente que quiera contestarte una encuesta, entonces cuando uno ha vivido todo eso, ay como se te ocurre que vas a decir que no, y uno colabora, si esto va a servir para algo, alguien {risas}

E: esperemos que sirva lo más posible, ya muchas gracias

Entrevista Universidad B:

E: Tengo algunas preguntas, la lógica es como, de lo obviamente, de los más general a lo más particular, en el sentido de lo más general como del programa de formación en general y después como del ramo en particular de Educación y Sociedad, que fue una de las asignaturas que más me llamó la atención por los contenidos que tiene.

R: Perfecto.

E: En ese sentido, como en primer lugar y desde la formación pedagógica en general, ¿cuál sería según usted, que aparte tiene harto recorrido en esta universidad, la impronta, el sello o eso especial que caracteriza al futuro profesor de pedagogía de esta universidad?

R: A ver, yo creo que lo principal es que tiene una fuerte formación disciplinaria y la formación pedagógica es una formación que puede traducir su conocimiento disciplinar en un conocimiento pedagógico.

E: Entonces, o sea, es súper importante como lo disciplinar, en este sentido, como lo que estudian ellos antes, ¿no? Antes de entrar como...

R: Sí, lo que estudia antes y que nosotros lo revisamos, es decir, para el ingreso al pregrado en formación pedagógica para licenciado, no es un ingreso directo ni mecánico de los estudiantes de esta universidad. Ellos pasan por una... Bueno, primero que nada, una de las principales dimensiones es identificar su rendimiento académico, se rankea a los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico. En general, están quedando solamente alumnos, a excepciones, pero solamente alumnos que están en el percentil cincuenta de su desempeño académico hacia arriba. Y de ahí pasa a una entrevista, donde se analizan las habilidades verbales e interpersonales, y bueno, de acuerdo a ello. Pero principalmente su desempeño académico previo es uno de los requisitos de ingreso y los estudiantes que no son de esta universidad se les agrega que además tienen que rendir un examen de conocimiento relevante, independiente que tenga una licenciatura y que la hayan recibido con honores. Y, en ese sentido, la mayoría de los estudiantes externos que vienen, que alcanza y que puede postular, y que finalmente aprueba este examen, y que pasa la entrevista, es gente de la Universidad de Chile, ¿ya? Y, que es la mayor concentración, y un cinco por ciento se distribuye en otras universidades. Lo cual también nos garantiza quizás estudiantes de altísimo rendimiento con universidades también bastante sólidas y fuertes en exigencias académicas. Entonces, tanto en el ingreso, en el perfil de ingreso de los estudiantes y posteriormente en los cursos, a lo que se les va requiriendo es que ellos vayan manejando y trabajando los conocimientos disciplinarios para traducirlos en conocimientos pedagógicos, ese es uno de los énfasis permanente.

E: Y esta como, así como por curiosidad no más, ¿este como examen que rinden esas personas tiene que ver con lo disciplinar de ellos?

R: Eh, sí, sí.

E: ¿O es como algo más general?

R: No, no. Es solamente disciplinar y examen de ingreso. Y está confeccionado, es una prueba clásica, que está confeccionado por personas en la facultad de educación, por ejemplo en biología los académicos especialistas en didáctica de biología más académicos de la facultad de ciencias biológicas de la Católica, que elaboran este instrumento ¿ya? Considerando los requerimientos del currículum escolar, pero también los mínimos necesarios, eh, más que los mínimos, los conocimientos indispensables de un licenciado que esté bien posicionado en su área .

E: Ah ya, perfecto. Con respecto a los programas de estudio en general, ¿cómo es el proceso de construcción de estos programas?

R: Pero los, a ver, el pregrado de formación pedagógica, ya, de estos prácticamente son diez, once actividades curriculares, fueron reelaborados el 2010 a partir de un cambio curricular, todos los programas. Y ese fue como un hito en la historia, si bien cada diez años, siete años, cuenta la historia que se van elaborando, esta es una reelaboración de los programas considerando los últimos cambios curriculares y también visualizamos algunos programas exitosos a nivel internacional, prácticamente nosotros tenemos el mismo o un programa muy similar al que se ocupaba en Stanford, que es para licenciados, ellos tienen un programa... (risas) más bien nosotros lo hemos regulado, más que ellos a nosotros (risas). Y bueno, eso fue el 2010. No obstante, durante, es decir, independiente de estos cambios como generales, es posible hacer cambios de un solo programa, de un solo curso, durante el régimen. Y durante, en estos últimos años, el único cambio que yo recuerdo ha sido en el seminario de investigación, es una actividad curricular que está en el segundo semestre, el cual era una actividad que originalmente se les requería a los estudiantes hacer un estudio sobre una problemática general educativa donde podía haber por ejemplo temas sobre convivencia escolar. Y hubo un cambio el año 2012 de ese programa para ubicar subtemáticas más bien como problemáticas desde el conocimiento pedagógico de la disciplina.

E: Ah ya.

R: Y ahora bien, cómo procede, básicamente tu pregunta, esto puede nacer tanto de los profesores que realizan cursos como de la jefatura del programa, u otras instancias que hayan al exterior de la facultad. En ese caso, que ha sido el único cambio que yo recuerdo, nació de la jefatura del programa que, a partir de una evaluación de cuáles eran los seminarios que estaban realizando los estudiantes y su impacto que tenía en la inserción profesional, se establece cambio ; se trabaja a nivel de los profesores, se hace una propuesta; posteriormente va a comité curricular que tenemos en la facultad; el comité curricular aprueba o hace sugerencias sobre este y si lo aprobase las últimas versiones, va a vicerrectoría académica. En este momento, está en ese trámite, está en los últimos trámites para llegar a vicerrectoría académica y que haga la modificación definitiva del programa.

E: Ah ya. Ahora bien, así como... Bueno, que yo le contaba que esto era como de convivencia escolar, como más específico de convivencia y todas las temáticas que

engloba, ¿cómo se posicionaría, considera usted, la convivencia escolar dentro de esta formación como pedagógica general?

R: Hay... A ver, en general, es un tema, es un tema, eh, relevante para los estudiantes, aparece como inquietud. Esto en general yo creo que es considerado dentro del curso gestión de aulas heterogéneas, que tiene una... A ver, es un curso que está, además de subdivisiones y unidad, está dividido en dos grandes partes: una es temática sobre educación para niños con necesidades educativas especiales, diversas dificultades o trastornos del aprendizaje ; y otra parte que tiene que ver con gestión para una convivencia, para un clima propicio para el aprendizaje en el aula . Y ahí está directamente vinculado el tema de convivencia escolar . Ese es un gran programa que yo creo que tú ojalá lo pudieras entrevistar a la profesora que realiza especialmente la segunda parte, la que tiene que ver con convivencia escolar. Y también hay algunos elementos más bien descriptivos, ya, puesto que creo que el curso Gestión de aulas heterogéneas es más propositivo, creo que algunos elementos más descriptivos. Además se da en el curso Aprendizaje y desarrollo del adolescente, que también se hace durante el primer semestre, ahí ellos tocan temas de convivencia escolar, de autoridad de los profesores, del vínculo entre pares . Y muy tangencial, ya, no desde un punto de vista psicológico, también se podría dar algunos elementos en el curso que yo realizo que se llama Educación y sociedad, pero es más bien sobre culturas escolares desde una perspectiva un poco más social.

E: Sí, sí, sí, voy a llegar a eso igual. Dentro de todo, podría aprovechar al tiro, que de hecho como parte de estas habilidades que yo le llamaba un poco convivenciales, se engloba lo que es ciudadanía, que es como parte fuerte importante dentro de Educación y sociedad. Y en ese sentido, y que de hecho aparece en los contenidos como varias veces. En ese sentido, yo le quería preguntar, esta como conducción de la ciudadanía ¿cómo se desarrolla en el curso en general? Y si hay alguna práctica o alguna observación de práctica en particular acerca de como construcción de ciudadanía.

R: Ya. En el curso de Educación y sociedad más bien se hace en primer lugar una discusión teórica sobre formación ciudadana, cómo se visualiza dentro de los diversos sentidos, funciones, demandas a los sistemas educativos modernos. Como se... Esta discusión teórica gira en término de qué se ha entendido por formación ciudadana y cómo se vincula con otras demandas que se le plantea a los sistemas educativos actuales. En términos de prácticas, ya, o formación de habilidades, no. Básicamente el curso no está orientado a formar habilidades para la enseñanza de formación ciudadana, no es ese su horizonte. Su horizonte es generar una discusión al respecto y entender por qué aparece como una demanda.

E: Claro. Y aparte, y no solo en Educación y sociedad, sino que también en general, también es como una pregunta relacionada con otras cosas, ¿usted ve la aparición de repente de lo socioemocional en alguna parte en particular de todo este como amplio programa de formación general? ¿O también de otros temas como conflicto, violencia? Eso, que después la otra pregunta prefiero hacer aparte.

R: Si, si, si aparece como...

E: Claro, si aparecen estos temas, como formación socioemocional, conflicto, violencia. Si tiene algún posicionamiento especial.

R: Entiendo que el curso Gestión del aula heterogénea, en ese principalmente, y en Aprendizaje y desarrollo. Ahora, en Educación y sociedad, sí aparece tangencialmente, hay algunas como análisis teóricos que nosotros utilizamos que podrían derivarse, pero no es lo central. A ver, particularmente, ciertos estudios sobre la construcción de la identidad académica de los estudiantes, ahí tangencialmente se puede derivar el tema, ya, pero nosotros no entramos en la construcción personal de una identidad, del desarrollo emocional, no tenemos categoría, no disponemos, el curso no está orientado a que, disponer categorías al respecto.

E: Sí. Y, una pregunta un poco similar a la anterior que de hecho la tenía como junta, pero preferí desglosarla. Me pareció que en varios programas, no recuerdo si en Educación y sociedad, aparecía el tema de los valores, así como en general, pero no sé a qué valores refería en particular, porque de hecho en un programa en particular, que me parece que era uno de los de práctica, hablaba de valores, pero como del estudiante de esta universidad. Y no sé si esos como valores en particular tienen relación de repente con valores democráticos que están súper ligados a lo que es ciudadanía y también a la demanda como decía usted de la modernidad con respecto a cuestiones relativas a democracia. No sé si usted ve como que... O a qué refiere esa referencia valores.

R: No lo sé, podría hacer una conjetura, tendría que ver dónde están localizados, de qué manera se expresó. No, a ver, en general los programas de la Universidad Católica se les pide que tengan un sello de la universidad y ahí hay ciertos valores transversales para la universidad que tiene que ver principalmente con su orientación hacia la verdad y el respeto a la dignidad del otro. Y en ese sentido, la tolerancia a, más que tolerancia, es el jugárselas por este respeto al otro, tolerando también diversos credos, diversas posturas religiosas, políticas, que para la universidad es muy importante. Es decir, e incluso a desde nivel académico, es decir, la Universidad Católica no exige que uno comulgue en el credo católico, para nada, nunca, no hay ninguna línea al respecto, pero sí exige que uno sea tolerante frente a diversos credos.

E: Ya, sí, me quedó como súper claro. Ahora, en la asignatura en particular de Educación y sociedad, encontré que habían de repente, tal vez una conjetura mía, habían muchos contenidos, o sea, era súper amplio y de repente habían análisis en contenidos que parecían análisis que eran súper potentes y que de repente yo pensaba si todo eso era posible que cupiera en un semestre, es un semestre si tengo entendido.

R: Sí.

E: Entonces esa era mi pregunta, con qué nivel de profundidad considera usted que se podían como analizar esos contenidos. También un poco a la luz de que en otras universidades pasa en general que casi nunca se abordan todos los contenidos, hay algunos que son más importantes que otros...

R: Mira, el programa quedó, claro, bastante vasto y quizás eso es el defecto, un defecto, una como perversión que tiene cuando se hacen en equipo, que para la conciliación significa agreguémoslo y después en la puesta en escena se focaliza. Y así ha sido, participa de esa perversión o ese defecto, ya. Ahora bien, el programa puesto en escena, ya, sí está acordado por los académicos que hacemos el curso los últimos semestres . Establecemos, claramente más acotados no se ven todos los temas que están en ese programa que está en la web, sino se va haciendo énfasis en ciertos aspectos y de ahí se profundizan. No es nuestro objetivo un mar con un milímetro de profundidad.

E: Ahora 2 preguntas, porque, que me surgieron de lo que usted me está diciendo, la construcción porque tengo entendido que usted era el según lo que me dijo la profesora Cecilia creo Ramirez, eeh era el coordinador de como este equipo que trabaja en en esta asignatura en particular eeeh en este sentido, como hay una revisión del programa y un eeh antes de comenzar el semestre o al final del semestre y un poco relacionado con con esa pregunta otra que tiene que ver con los contenidos eeeh estos contenidos que tal vez pueden ser en los que se focaliza un poco más, esos contenidos son como dependiendo de cómo se vaya dando el curso o son contenidos que tal vez eeh desde antes están como determinados a ser más focalizados.

R: Si, si mira eeeh a ver primero nada lo de coordinación a ver, no es un (risas) no es un cargo así como tan formal sino esto se da que se ha dado como espontáneamente aparte que quien es el profesor que debe de haber tenido más tiempo de haciendo el curso, yo comencé haciendo este curso el 2005 imagínate hace 10 años voy a cumplir ahora (risas) y y en un principio lo hacia otro profesor que jubilo después yo me fui quedando con las 2 secciones, después llego otro profesor paso 3, 4 años se fue volví a tomar las 2 secciones y y este es el eeh el la versión pasada ya por una porque se amplía la cantidad de secciones ¿ya? Dado que uno de lo eh va a ser es el primer curso que se hace para pedagogía de educación media de este ingreso directo ¿ya? Que también tiene educación social lo toman como primero, entonces se hicieron 4 secciones, a lo cual se requería como un como un equipo más más amplio yo no podía responder por supuesto a las 4 (risas) y ahí desde el año pasado eeeh se eeeh se se integra Cecilia que era la la persona a la que tú enviaste el mail y 2 profesores más que habían estado entrando y saliendo en algún momento de este programa o algo similar, entonces simplemente por esa antigüedad que tenía (risas) es que Cecilia indica que hay cierta coordinador (risas) pero esto no es significa que hay una estructura en que este coordinador establece cual es el programa y lo demás, obedece eehm no simplemente quizá la el cargo de coordinador es llamar a una reunión, un par de reuniones y posibilitar y motivar eh la revisión del programa. Ahora y bien si, si sea solo (risas) o con un par o con 4 si todos los emh pasado los semestres bueno se hace un análisis de este programa de cuales fueron los desempeños que obtuvieron los estudiantes eeeh cuales fueron los focos que pensamos que fueron los más relevantes y cuales eeeh cuales podríamos poner énfasis y ahora los dos últimos años se ha agregado otro par de temas que que creo que es muy muy muy importante que es el eeeh el considerar el los estándares pedagógicos para la formación de profesores a que eehm a que estándar o a que descriptores nosotros podemos aportar y y pensando también que que emh que otros cursos del programa de formación pedagogía no lo pueden hacer ¿ya? Eeeh como

para poder cubrir todo lo los indicadores en eso hemos empezado una conversación desde el año pasado este año lo afinamos más pe...teniendo en cuenta esto, los estándares y también eeeh considerando eso entró... está como entrando más bien es todavía preliminar pero considerando que nosotros tenemos un convenio de desempeño que nos ganamos con el mineduc la cual eeeh visualizamos la necesidad de modificar nuestros programas y en razón de que de poner énfasis una en un nombre que nosotros le llamamos practicas generativas, son una serie de eh de prácticas muy focalizadas que la investigación a nivel internacional ha indicado que si se aprenden esas prácticas u esas se pueden eeh se pueden agregar son como bases para agregar otras prácticas más complejas generan nuevas habilidades son como el mínimo de prácticas . En nuestro curso de educación y sociedad también hemos tenido en cuenta en la mesa estas prácticas generativas que podríamos aportar, si bien no es que nos vayamos a comprometer exactamente en alguna practica vamos a decir nosotros (risas) vamos a ser los certificadores la práctica de 19 ya pero si hemos puesto sobre la mesa que podemos agregar pensando en que eh eh todos los programas de la facultad estamos muy comprometidos en que logre estas 19 prácticas generativas.

E: y en ese sentido ¿Qué cuáles serían las prácticas que este esta asignatura en particular puede....?

R: A partir de eso, o sea no te voy a responder como tan rápidamente pero te, te voy a contar un poco más de historia, eeeh el programa yo diría que eeeh fue en un principio muy, eh tenía un énfasis de una discusión teórica muy relevante a los estudiantes en general consideraban que el curso era uno de los más relevantes estaba así por lo menos en las famosas encuestas (risas) percepciones eeeh también encuestas a los egresados y ya en el mesón profesional considera que este curso les daba herramientas pero nosotros , o yo que lo hacía, cuando lo hacía solo, (risas) consideraba que igual faltaban más herramientas o más precisión al respecto y...y en ese sentido cuando aparecen los estándares y aparecen las practicas generativas eeh se visualiza y yo participo en eso de que como trabajar en ciertas habilidades también que incluso desde una discusión teórica se podrían plantear los estudiantes y...decidimos hacer un estudio de caso ¿ya? Tomar a un que los estudiantes en pareja tomara a un estudiante de que, de altísimo desempeño, de bajísimo desempeño de diversos sectores sociales y hicieran construyeran una historia una historia de vida una historia escolar examinando factores sociales o como esta en el programa, creo que esta así expresado, eeh facilitadores o barreras eh para el aprendizaje y la participación en los estudiantes. Entonces ¿Qué aporta, ahora si respondo qué (risas) aporta o que podría aportar como a las practicas o a estas prácticas generativas? Una de las practicas generativas es que los lo los profesores exitosos en el mundo tiene esta capacidad tiene la habilidad de hacer muy buenas entrevistas a los apoderados y a los estudiantes para saber desde que piso se están moviendo y yo pienso bueno, estamos en la conversación si bien lo motivamos a alguno de estos de este grupo de 4 quizás o un poco más más reacio todavía pero estamos construyendo, pero mi orientación personal ahí, te puedo hablar más en personal, es que nosotros seamos podamos eh aportar eh en la construcción de un buen diagnóstico de nuestros estudiantes, es decir, eh que nuestros estudiantes de pedagogía sepan hacer un buen diagnóstico de sus estudiantes de enseñanza media, sepan establecer adecuadas

preguntas ¿ya? Para construir sus propias historias sociales y los contextos sociales también de sus familias tengan elementos para identificar capital cultural, código socio-lingüístico, capital social, emh factores puedan construir historias de vida que es una eh es una actividad que los profesores eeh es muy relevante que el que hagan un buen diagnóstico especialmente, y se les exige también, en muchos colegios durante el primer semestre, en general tienen escasas herramientas y nosotros pensamos que o yo pienso que nuestro curso se orienta especialmente en ese aspecto.

E: mmmh ya perfecto....igual ahora me estaba acordando que se me escapo un poco lo, el tema de lo, como contenido, lo de los contenidos eeh fundamentales si esos se veían como los que se profundizaban más o se hacía un poco más de énfasis de la asignatura en particular.

R: ¿Los contenidos disciplinarios?

E: eeeh no en general que se acuerda cuando hablamos de que había una gran cantidad de contenidos...

R: aaah sí perfecto.

E: Tal vez habían algunos que se hacía un poco más de énfasis que otros si eso tenía que ver con cómo la contingencia de...no se tal vez los estudiantes el dialogo que se daba o si tenía que ver con algo que se planteaba ya desde antes de comenzar.

R: perfecto, a ver... a ver por supuesto uno escucha la contingencia de los estudiantes pero e...en general el curso ya sea con un contenido u otro lo que ha tenido en la historia los estudiantes suelen referirse a él como altamente relevante, suelen, ahora no todos, pero es relevante en todas sus alternativas o bien la alternativas que nos hemos fijado en la última versión y...en esta última la que estamos terminando especialmente, es pensando en este estudio de caso, es decir, nuestro foco si si podríamos como poner el énfasis del curso es que los alumnos puedan levantar un diagnóstico sociocultural...aplicado a la historia escolar de un niño y tenga herramientas teóricas para poder discutir porque se desenvuelve o poder comprender como se desenvuelve esta historia escolar...eso es eemh..eso es el gran foco, ahora y bien, si eeh por eso mismo dado ese foco independiente que algún contenido a...en las versiones anteriores haya sido especialmente interesante para...para los alumnos o alguna metodología se ha optado por este conte...eeh se ha optado por este...por ese foco , y ahora recuerdo una metodología que también era...altamente...valorada y le inte...los motivaba mucho y eeeh nosotros hacíamos hasta el 20...hasta el 2011 debates, íbamos cerrando cada unidad con un debate, con equipos eeeh muy muy muy muy atre...era como atractivo ir a los debates de educación social, altísimamente atractivo pero lo eliminamos porque no nos daba tiempo lamentablemente para hacer el estudio exploratorio, estudio de caso quizás durante todo el semestre, el cual se va discutiendo tanto teoría como te decía, como algunas habilidades de de para levantar diagnóstico no, que tienen que construir los profesores.

E: Y...así como por curiosidad ¿eso, ese de, esa modalidad de debate hace com...cuanto fue eliminado?

R: La último debate...lo debimos hacer el 2011 como te decía quizá...si yo creo que el 2010-2011 no creo que haya pasado de ahí y, y estaba rankeado top one...

E: si debe de haber sido súper entretenido me imagino...

R: Muy muy entretenido por la contingencia social pero ahí y se opta por algo que no es..es decir uno podría decir pero usted eeh ooh que yo tome una decisión muy antipopular...

E: jajaja si probablemente era antipopular.

R: ... porque lo pasamos muy bien pero pero yo creo que los estándares el el convenio de desempeño con las prácticas generativas es bueno, hay que orientar y muy entretenido será pero.....

E: Claro si no si entiendo completamente las razones de porque...porque fue como cambiado por por esto del estudio de casos que me parece super interesante también. Ahora me gustaría hacerle como algunas preguntas muy como específicas de de la asignatura de educación social. Eeh y como también le había dicho un poco antes veo que se habla harto de ciudadanía, que aparece harto en el programa, pero...eeeh me me resaltaba la duda, ¿a qué componente incluía esa ciudadanía o a que refería esa ciudadanía en particular como a participación general de una comunidad o a participación en la sociedad o a cuestiones tal vez mas de votos no sé a qué componentes eran como lo que incluían esta visión de ciudadanía?

R: mmmh mira, una de las lecturas eh en su época era el informe de la comisión de formación ciudadana yo creo que por ahí hay como variados se dan bastante elementos de lo que significaba que eraeeh claro como esa participación activa que podía posibilitar la escuela en la sociedad pero esa participación no estaba solamente anclada a y no solamente los valores democráticos de, de de, d e capacidad de entender y ser susceptible al juicio de...a los argumentos del otro y poderlos considerar como válidos poder dar razonamientos también de de de ser capaz de argumentar sobre las propias posiciones eeh, respeto y la búsqueda de acuerdos de acuerdos en una deliberación crítica al respecto, además de eso estaba también una discusión vinculada con respecto a a los aprendizaje en lo en los diversos sectores en lo diversas asignaturas , no se podía pensar una, se discutía eeh ciudadanía mucho de termino de eeh la participación de una cultura eeh o más bien...perdón la participación en eeh en la comprensión de los tesoros culturales de la humanidad pens...pensaba en su momento, ahora en ciudadanía ya ya no es como, es relevante pero no es pero se ha apagado, algo, pensaba en su momento que una una discusión que que que era relevante para los estudiantes era considerar la escuela como como bien privado o en tensión con una escuela como bien común y ahí veíamos las tensiones incluso hacia los contenidos que ense que enseñaba la escuela muchas veces de de que hacían las familias para cerrarse o para no, eeh no aprovechar los contenidos del curriculum escolar o no considerarlos validos podíamos ver también alguna discusión de algunos colegios particulares en que se cerraban frente al curriculum o desvaloraba el curriculum y de profesores que incluso, que con argumentos más progresistas eeh se contraponían a a a la validez del curriculum ¿ya? Y también de algunos instrumentos que había en el sistema escolar ¿ya? para cerrarse frente a una a un a una visión en

común, por ejemplo el SIMCE muchas veces profesores que se denominaban muy progresistas tenían una visión altamente liberal con respecto a al curriculum escolar y a estos instrumentos a estos dispositivos y...y bueno y en las clases se levantaban discusiones en termino de que las como poder conciliar el bien familiar o el bien privado o el bien de la ideología el bien de de de que visualizaban ciertas ideologías con el con el bien que hacia la la escuela desde las asignaturas y los contenidos que se trabajaban.

E: Emmh no era como parte de las preguntas pero aprovechando que que usted lo sacó como tema me gustaría preguntarle que, ¿Cuál es su posición o visión con respecto al lugar o al o al posicionamiento que ha tenido el SIMCE en el sistema educativo? (Profesor (risas)) Antes de este año y de los años que siguen porque se supone que ahora va a cambiar un poco con esto nuevo eemh indicadores de calidad pero ¿Cómo lo ve usted antes?

R: Mmmh ¿es tema del curso? (risas) bueno...

E: Vamos a editar esta parte...

R: si vamos a editar (risas) con otro nombre voy a responder, mira es es un tema complejo en términos de que es una, es una medición que hace el sistema escolar y que muchas veces las mediciones son eeh hay hay un efecto que más bien es como eeeh operacionalizar constructo alguien decía por ahí que que la inteligencia es lo que miden los test de inteligencia es decir, que es la calidad lo que mide el SIMCE entonces se pone el SIMCE como previo para definir calidad y más que sea una discusión sobre calidad en general. Bueno calidad es lo que mide el SIMCE y con eso se acaba y agota y el problema que reduce es bastante reduccionista el la la conversación de calidad pero eso es más bien las interpretaciones que se hace o las utilizaciones que hace sobre el SIMCE cuestión más que, no se si atribuírselo al SIMCE mismo o a estas interpretaciones al respecto entonces creo que en estas interpretaciones el problema e este reduccionismo o la operacionalización constructo de calidad creo que también el la la limitaciones esta justamente que se reduce a un par de de asignaturas del curriculum escolar ahora y en eeeh no son cualquier asignaturas son asignaturas que tambien son eeeh son base e decir lenguaje eh en lenguaje ya sea matemáticas eeh la le la lengua castellana y todo esos manifestaciones de comunicación son fundamentales también para acceder a la cultura universal , pero bueno hay ciertas restricciones de en términos de otras áreas que no se logran medir pero creo que estas son interpretaciones pero por otra parte creo que el SIMCE ha sido bastante eeeh bastante relevante en esta conversación sobre deliberar en la plaza pública que es lo que vamos a considerar importante en materia educacional y el SIMCE es visible en termino de que puede ser eeh puede ser deliberado como hoy día lo es ya sobre sus pregunta, incluso sobre sus interpretaciones eeeh que mide que no mide es un eeh es deliberado y en ese sentido creo que también le ha provisto al sistema educativo mayor transparencia, además bueno, s...s...sin obviar las consideraciones anteriores que te he indicado entonces un dispositivo de una pedagogía o de un sistema educativo más visible es un dispositivo también que nos acostumbra a evaluar lo que hacemos y la cultura evaluativa mmmh ha sido difícil de instalar en nuestro sistema escolar y más aun considerando que que

que las tradiciones es es visualizar la educación como una propiedad privada de la familia, de ciertas escuelas entonces el levantar el SIMCE como una manifestación eehh una manifestación de lo que es relevante para públicamente deliberado ees muy adecuado.

E: Emmh aprovechando que se refirió a lo de evaluación y yo creo que ya es una de las últimas preguntas eeh... Si usted tuviera que plantear por ejemplo la evaluación de la ciudadanía en los colegios ¿Cómo considera usted que sería tal vez la manera más adecuada de evaluar ciudadanía por ejemplo en un colegio?

R: Creo que la la las evaluaciones que que que son eemh más relevantes, tanto para los alumnos, las familias de los establecimientos son las que se hacen al interior de las asignaturas y creo que necesariamente tiene que hacerse al interior de los sectores de aprendizaje no, no creo una evaluac... a ver creo que es información para las puede ser para las investigadores para hacer todo un grupo interesado que nos provean de de la encuesta que se les hace a los alumnos, de cierta eeeh de cuáles fueron sus respuestas frente a temas de de ciudadanía, pero creo que la la la evaluación más más relevante que, tiene impacto, que los alumnos consideran que es que les orienta en su aprendizaje, es lo que pasa al interior de las asignaturas. Y en ese sentido eeeh que se ha evaluado como un aprendizaje más eeh en lenguaje y comunicación, filosofía, en, en historia eh en matemáticas, pero tiene que estar al interior de las asignaturas no no, no me lo concibo fuera, sería música

E: Claro, si o sea yo supongo que se refiere al tema de que por ejemplo igual eh emh da la impresión de que como que lo que no es evaluado o calificado como que no tiene mucha importancia pareciera ser o queda de repente en el aire...

R: Lo diagnósticos que nosotros, que yo dispongo indican eso lo que no se evalúa se evalúa, nosotros estamos en una investigación de ya de segundo año de FONDECYT sobre como los profesores de enseñanza media construyen la autoridad pedagógica y uno de los datos así más más más relevante es que pese a alguna literatura eeh algunos diagnósticos europeos que identificaban que la construcción de la autoridad era más interpersonal y el profesor ya no tenía como el halo de la institucionalidad en Chile si lo tiene, por lo menos desde nuestro diagnóstico y pesa muy fuerte, un halo de institucionalidad un soporte para su autoridad es lo que evalúa el sistema escolar eeeh eh lo los profesores reconocidos como mayor autoridad uno u uno de las dimensiones más relevantes es la asignatura que realiza en educación en sectores socioeconómico más alto, el profesor de física, por la relevancia que tiene, ¿ya? eh para la estudiante de educación secundario por ejemplo el ingreso a las ingenierías es un piso de autoridad eeeeh que dista del profesor de música, que prácticamente no es nombrado, entonces no es una construcción tan interpersonal es una construcción que se hace cada vez más fuerte desde el el el territorio de la disciplina entonces eeeeh por e por eso quizá más que lo que no se evalúa es quizá la pregunta es también ¿Qué está valorando el sistema educativo Chileno en educación secundaria? Mientras más alto nivel socioeconómico más sienten que se valora aquellas disciplinas que son relevantes para el ingreso a la educación superior, entonces el profesor no es que, no es que vaya a, por mucho que el profesor de música quiera relevar algo ya tiene un marco que es necesario como identificarlo es una evaluación del sistema que es

previo, considerando esa evaluación del sistema que es previo es lo que yo indicaba, es decir, yo soy un enano yo no voy a cambiar lo que el sistema educativo (risas) genera como relevante ¿ya? Pero si le puedo enseñar a mis alumnos que entiendan que es lo que este sistema considera relevante independiente que en mi fuero personal pueda pensar que que brutalidad es lo que se está considerando relevante (risas) pero bueno ese es mi fuero perso eeh... eso es lo que yo pienso y lo digo un día domingo con mi señora pero no (risas) acá en clase, mi clase es que aprendan a ver , ¿Qué es lo que este sistema considera relevante y como eso repercute en las relaciones y como eso repercute también lo que ustedes pueden traducir como relevante? Si quieren traducir la ciudadanía como relevante intégrenlo entonces a las asignaturas que son relevantes para el sistema educativo y que sea un poco más práctico (risas).

E: eeh eso eso creo que profesor, le agradezco nuevamente su...

R: Ojalá que te pueda servir pues.

E: sí, sí, sí, no se preocupe, así que gracias de nuevo.